

PEDRO MIGUEL FREIRE DA SILVA RODRIGUES

**AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PELOS PARTICIPANTES
EM ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO**



Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação na área de Análise e Organização do Ensino
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
sob orientação do Professor Doutor Albano Cordeiro Estrela

1998

Agradecimentos

Quero manifestar a minha gratidão a todos aqueles que, de modo mais directo, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Professor Albano Cordeiro Estrela, pela orientação, inspiração e incentivo concedidos, pelos recursos e pelos meios dispensados, pela abertura e pela liberdade admitidas, pela criatividade, originalidade, consistência, fundamentação e lucidez proporcionadas, pela coragem transmitida e pela amizade demonstrada.

À Professora Maria Teresa Estrela, que de igual modo sempre prodigalizou apoio, estímulo e confiança.

Ao Professor Gérard Figari e ao *Groupe de Recherche en Audit et Ingénierie de la Formation*, actualmente *Groupe de Recherche en Evaluation et Ingénierie de la Formation*, da Université Pierre Mendès-France - Grenoble II, com quem o contacto, o intercâmbio e o trabalho em conjunto ao longo dos últimos anos ajudou a confrontar, analisar, amadurecer, organizar, consolidar, enriquecer e abrir perspectivas no domínio da avaliação da formação.

Aos participantes, que generosamente disponibilizaram o seu tempo, esforço e paciência, colaborando empenhada e desinteressadamente no estudo.

Aos colegas, que informalmente proporcionaram um contexto de debate, discussão e confronto, ajudando a desenvolver e a precisar a reflexão, a análise e o pensamento.

ÍNDICE

	pag.
INTRODUÇÃO	1
I - O ESTATUTO DA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES NA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	17
1. A Avaliação como Domínio da(s) Ciência(s) da Educação	20
1.1. A Avaliação das Mudanças, das Aquisições e das Aprendizagens, ou Avaliação dos Alunos e/ou Formandos	21
1.2. A Avaliação do Ensino e do Trabalho Docente, ou Avaliação dos Professores e Formadores	23
1.3. A Avaliação dos Estabelecimentos de Educação, Ensino e Formação	23
1.4. A Avaliação de Programas e Currículos de Educação, Ensino e Formação	24
1.5. O Estatuto Epistemológico da Avaliação da Formação	25
2. O Currículo na Intersecção dos Domínios da Formação e Avaliação	27
3. As Componentes da Avaliação da Formação	29
3.1. A Avaliação de Necessidades e Determinação de Objectivos de Formação	32
3.2. O Controlo da Formação	33
3.3. A Recolha de Informação Acerca da Formação	34
3.4. A Medida das Variáveis da Formação	35
3.5. A Investigação Científica da Formação	35
4. O Debate Epistemológico-Metodológico da Avaliação da Formação	40
4.1. A Abordagem Empírico-Racionalista	43
4.2. A Abordagem Normativo-Naturalista	45
4.3. Os Critérios de Credibilidade da Investigação Científica	47
4.3.1. O "Valor de Verdade"	47
4.3.2. A Aplicabilidade	49
4.3.3. A Consistência	50
4.3.4. A Neutralidade	51
5. O Debate Ético-Político da Avaliação da Formação	53
5.1. A Dimensão Política da Avaliação da Formação	53
5.1.1. As Perspectivas Democráticas e Pluralistas da Avaliação da Formação	54
5.1.1.1. A Avaliação da Formação com base na Negociação de um Referencial Consensual	56
5.1.1.2. Os Modelos "Quase Legais" de Avaliação da Formação	56
5.1.1.3. A Avaliação Pluralista da Formação	57
5.1.1.4. Os Limites da Perspectiva Democrática Pluralista de Avaliação da Formação	59

5.2. A Dimensão Ético-Moral da Avaliação da Formação	60
5.2.1. <i>A Crítica do Modelo Racional-Tecnológico-Decisional de Avaliação da Formação</i>	63
5.2.2. <i>A "Perspectiva Cultural" de Avaliação da Formação</i>	64
6. Os Critérios de Meta-Avaliação	65
6.1. <i>O Rigor da Avaliação da Formação</i>	66
6.2. <i>A Utilidade da Avaliação da Formação</i>	67
6.3. <i>A Exequibilidade da Avaliação da Formação</i>	68
6.4. <i>A Justiça da Avaliação da Formação</i>	68
7. Os três Paradigmas de Avaliação da Formação	69
7.1. <i>A Perspectiva Objectivista ou Técnica da Avaliação da Formação</i>	72
7.2. <i>A Perspectiva Subjectivista ou Prática da Avaliação da Formação</i>	75
7.3. <i>A Perspectiva Dialéctica e Crítica da Avaliação da Formação</i>	77
7.4. <i>Os três Modos de Interpretar os Critérios de Meta-Avaliação</i>	79
8. Os Diversos Estatutos da Perspectiva dos Participantes na Avaliação da Formação	81
9. Os Diferentes Estatutos da Entrevista de Investigação na Avaliação da Formação	86
10. A Entrevista de Investigação no Estudo da Avaliação da Formação Pelos Participantes	89
 II - O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO	 93
1. Os Critérios da Medida Científica	96
1.1. <i>A Validade</i>	96
1.2. <i>A Veracidade</i>	98
1.3. <i>A Sinceridade</i>	99
1.4. <i>A Precisão</i>	101
1.5. <i>A Generalizabilidade</i>	102
1.6. <i>A Objectividade</i>	103
1.7. <i>Relação entre os Critérios de Medida Científica e a Técnica de Entrevista de Investigação</i>	105
2. Os Problemas colocados pelo "Objecto de Investigação"	108
2.1. <i>O Funcionamento Cognitivo inerente ao Trabalho de Avaliação da Formação</i>	109
2.2. <i>A Experiência Pessoal da Formação</i>	112
2.3. <i>Os Acontecimentos e Comportamentos que integram a Descrição da Formação</i>	114
2.4. <i>A Cultura subjacente ao Referencial de Avaliação da Formação e às Categorias do Sistema de Descrição da Formação</i>	121

2.5. <i>A Representatividade dos Dados face ao "Objecto de Investigação"</i>	124
3. Os Problemas postos pela Técnica de Entrevista de Investigação	129
3.1. <i>A Estandardização Objectivista</i>	131
3.2. <i>A Não-Directividade Subjectivista</i>	135
4. A Posição Interaccionista na Entrevista de Investigação	142
5. A Entrevista de Investigação numa Perspectiva Activa e Inter-Activa, Dialógica e Dialéctica, Reflexiva, (Des)Construtivista e Crítica	148
6. Reinterpretação dos Critérios de Cientificidade da Entrevista de Investigação	153
6.1. <i>Reanálise dos Critérios de Cientificidade da Entrevista de Investigação</i>	157
6.2. <i>Reanálise dos Procedimentos "Habituais" de Avaliação dos Critérios de Cientificidade da Entrevista de Investigação</i>	161
6.3. <i>A Coerência como Critério Fundamental</i>	165
 III - O ESTATUTO METODOLÓGICO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	169
 1. <i>A Análise de Conteúdo como Teorização</i>	173
1.1. <i>A Determinação Teórica do "Conteúdo" Significativo</i>	174
1.2. <i>O Deambular Entre Dois Planos de Significação que Se Interpelam</i>	177
1.3. <i>A "Leitura Global" como "Estratégia"</i>	181
2. A "Leitura da Mensagem" como Primeira Fase da Análise de Conteúdo	187
2.1. <i>A "Competência Comunicativa Comum" como "Instrumento"</i>	188
2.2. <i>A Natureza Interpretativa do "Conteúdo" da "Mensagem"</i>	191
2.3. <i>O Carácter Intuitivo do "Método"</i>	195
2.4. <i>A Inalcançável "Explicitação Metodológica"</i>	198
2.5. <i>A Inevitável "Equação Pessoal" da Análise</i>	202
3. Reanálise dos Critérios de Cientificidade, Procedimentos de Teste e Indicadores de Verificação da Análise de Conteúdo	207
 IV - O DISPOSITIVO DE INVESTIGAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PELOS PARTICIPANTES	219
1. <i>A Acessibilidade como Critério de Eleição do Campo de Trabalho</i>	222
2. <i>O Discurso de Avaliação da Formação como Objecto de Estudo</i>	224
3. <i>A Entrevista de Investigação como Dispositivo de Avaliação da Formação e de Investigação da Avaliação da Formação Pelos Participantes</i>	224
4. <i>Objectivos, Questões e Hipóteses de Trabalho</i>	225
5. <i>O Plano e Estratégia de Investigação</i>	227
6. <i>A Homogeneidade e a Acessibilidade como Critérios de Selecção dos Participantes e a Auto-Selecção como Condição de Participação no Estudo</i>	228

7. A "Intencionalidade" e a "Aleatoriedade" como Critérios de Constituição do Corpus	229
8. As Condições de Realização das Entrevistas	230
9. A Análise de Conteúdo do Discurso de Avaliação da Formação	232
10. O Contexto Institucional e Social do Dispositivo de Investigação e do Dispositivo de Avaliação da Formação Pelos Participantes	235
V - A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PELOS PARTICIPANTES: UMA REFLEXÃO BASEADA NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	241
1. A Avaliação da Formação Pelos Participantes nos Dois Dispositivos de Formação: Uma Avaliação Multi-Referente	243
2. A Avaliação da Formação Pelos Participantes nos DUECE: Uma Avaliação Mono-Referente?	261
3. A Dialéctica da Avaliação da Formação Pelos Participantes	277
CONCLUSÃO	283
ANEXO	291
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	299

ÍNDICE DE QUADROS

	pag.
Quadro 1 - Diferenças Axiomáticas entre os Paradigmas <i>Racionalista e Naturalista</i> de Investigação Científica (com base em Guba e Lincoln 1986, p. 316)	41
– Quadro 2 - Os Fundamentos dos Paradigmas de Avaliação (com base em Lecomte 1982b, p. 5)	41
Quadro 3 - Posturas associáveis aos Paradigmas <i>Racionalista e Naturalista</i> de Investigação Científica (segundo Guba e Lincoln 1986)	42
Quadro 4 - Perspectiva <i>Racionalista</i> da Credibilidade da Investigação Científica (in Guba 1983, p. 155)	44
Quadro 5 - Denominação <i>Racionalista e Naturalista</i> dos Aspectos da Credibilidade da Investigação Científica (in Guba 1983, p. 153)	47
Quadro 6 - Perspectiva <i>Naturalista</i> da Credibilidade da Investigação Científica (in Guba 1983, p. 157)	48
Quadro 7 - As três Categorias Políticas dos Processos de Avaliação da Formação (com base em MacDonald 1983)	55
Quadro 8 - Os três Paradigmas Morais, de Acção, Tomada de Decisão e Inovação, ou Paradigmas de Racionalidade (in House 1988, pp.20-21)	62
– Quadro 9 - Os três Paradigmas da Avaliação da Formação (com base em Pedro Rodrigues 1995, p. 101)	74
Quadro 10 - Os três Modos de Definir e Interpretar os Critérios de Meta-Avaliação (com base em Pedro Rodrigues 1995, p. 103)	80
Quadro 11 - O Estatuto da <i>Entrevista de Investigação</i> na Avaliação da Formação	87
Quadro 12 - Tipo de Participação na Avaliação da Formação	88
Quadro 13 - A Entrevista de Investigação no Estudo da <i>Avaliação da Formação Pelos Participantes</i>	90
Quadro 14 - Critérios de Medida Científica, correspondentes Métodos de Avaliação e Respectivas Implicações na Técnica de Entrevista de Investigação	105
Quadro 15 - Pressupostos Subjacentes às Estratégias da Entrevista de Investigação	107
Quadro 16 - Critérios de Cientificidade, Correspondentes Métodos de Avaliação e Implicações para a Técnica de Entrevista de Investigação	157
Quadro 17 - Principais Critérios de Cientificidade, Métodos de Avaliação e Implicações na Técnica de Entrevista de Investigação	160
Quadro 18 - Critério Fundamental de Cientificidade, Modo de Avaliação e Implicações na Entrevista de Investigação	160
Quadro 19 - A Coerência como Critério Último de Cientificidade	160
– Quadro 20 - Critérios de Cientificidade, Respective Métodos de Avaliação e Implicações para a Técnica de Análise de Conteúdo	209
– Quadro 21 - Principais Critérios de Cientificidade, Respective Métodos de Avaliação e Implicações Para a Técnica de Análise de Conteúdo	212

Quadro 22 - Critério Fundamental de Cientificidade, Respective Modos de Avaliação e Implicações Para a Técnica de Análise de Conteúdo	213
Quadro 23 - Critério Último de Cientificidade, Respective Modo de Avaliação e Implicações Para a Técnica de Análise de Conteúdo	213
— Quadro 24 - Referencial de Formação utilizado na Avaliação da Formação Pelos Participantes nos Dois Dispositivos de Formação	244
— Quadro 25 - O Referencial de Formação Utilizado na Avaliação da Formação Pelos Participantes no DUECE	262

ÍNDICE DE FIGURAS

	pag.
Figura 1 - Os Domínios da Avaliação da Formação	29
Figura 2 - O Acto de Avaliar (com base em Lesne 1984a, p. 132)	30
Figura 3- Práticas que constituem o Processo de Avaliação (in Lesne 1984a, p.134)	32
Figura 4 - As Componentes do Processo de Avaliação da Formação (com base em De Ketele e Roegiers 1991, p. 39, e 1993, p. 77-79)	38
Figura 5 - Os Diversos Estatutos da <i>Perspectiva dos Participantes</i> na Avaliação da Formação	85
Figura 6 - O Referencial de Avaliação da Formação	279
Figura 7 - A Interdependência dos Componentes da Avaliação da Formação Pelos Participantes	281

INTRODUÇÃO

A utilização da *perspectiva dos participantes* na *avaliação da formação* apresenta-se como uma prática corrente, e inclusivamente de rotina em (grandes) organizações de formação, imposta até por organismos nacionais e internacionais associados ao financiamento, apoio e promoção da formação, predominando talvez nos domínios da *formação de adultos* e da *formação profissional*, mas estendendo-se (porventura mais recentemente) à formação universitária e à instituição escolar, dela tendo notícia quer por contacto directo, quer pela literatura da especialidade.

Essa *participação na avaliação* parece confinar-se geralmente, no entanto, ao preenchimento de pequenos questionários, ou pequenas fichas de avaliação da formação (curtas e de rápida aplicação), que frequentemente se reportam aos conteúdos ou matérias, aos métodos, aos meios e equipamentos, às condições da formação, ao comportamento de ensino e às qualidades dos formadores (enumerando pura e simplesmente estas *áreas temáticas*, em regra desdobradas num pequeno número de *ítems*, suficientemente "sintéticos" e, portanto, vagos, para caberem numa única página de *formato A4*), e cujas "questões", normalmente de *resposta fechada*, apelam para uma *resposta numérica* (ou "numerizável"), em função de uma *escala de três a cinco graus*, embora nalguns casos se recorra a questionários um pouco mais longos e, portanto, de certo modo mais informativos a propósito dos aspectos específicos da formação que concorrem para determinar a "*avaliação global da formação*" (na óptica dos *participantes*), afigurando-se, conseqüentemente, igualmente um pouco mais esclarecedores a propósito dos elementos particulares sobre os quais poderia incidir uma acção reformadora.

Tais *questionários* apelam quer para "*respostas descritivas*" (do tipo daquelas balizadas por "*quantificadores*" do género "*muito*"/"*pouco*", ou então "*frequentemente*"/"*raramente*"), quer para a "*expressão de opiniões*" (em termos de *acordo/desacordo*, indicados pelas expressões "*concordo*"/"*discordo*", por exemplo), que, de qualquer modo, implicam *juízos de valor*, quer directamente para a "*avaliação*" (através de "*escalas de resposta avaliativas*" principalmente do tipo "*satisfaz*"/"*não-satisfaz*", ou "*muito-bom*"/"*muito-insuficiente*"), impondo sempre um *quadro de referência* e um "*quadro de resposta*" (especificado pelo *conteúdo dos ítems*, pelas *categorias* que incorporam e pelas *escalas de resposta*), porventura passível de alguma *abertura* no caso das raras "*perguntas de resposta aberta*" (geralmente deixadas para o fim e reduzidas à unidade).

A prática parece, assim, generalizada, pelo menos a nível de "*aplicação*" dessas *fichas* e *questionários*, a "*utilização*" que delas se faz posteriormente e a sua inserção em *modelos*,

mecanismos e dispositivos de avaliação e de regulação da formação, inclusivamente no que se refere à articulação com o *sistema de decisão* e ao tipo de *decisões* que com base nelas se tomam e se justificam, é que é menos clara, encontrando-se também menos referida e documentada na literatura, tal como a matéria da articulação desse "*tipo de informação*" com "*dados*" de outra natureza (como sejam os "*resultados*", demonstrados pela *avaliação dos formandos*, por exemplo, ou a "*transferência*" e "*utilização*" das *aquisições e aprendizagens*, testemunhável também por outras "*fontes de informação*", onde se contam as *entidades empregadoras* e as *chefias directas*), ou a matéria da "*ponderação*" dos diferentes "*tipos de dados*" e de "*fontes*" na "*avaliação (final) global da formação*".

Parecem ser, de facto, raros os casos (veja-se, por exemplo, o *modelo da metodologia de referencialização*", desenvolvido e apresentado por Gérard Figari 1991c e 1994a), em que se *descreve* com algum detalhe, se *explica* e se procura *justificar* o *dispositivo de avaliação*, bem como o lugar da *perspectiva dos participantes* (e dos restantes *intervenientes e interessados*) e dos diferentes *tipos de dados* na *avaliação da formação*.

Tal como nos restantes domínios da formação (da educação e, porventura até, da generalidade das actividades humanas), este tipo de *práticas de avaliação da formação* parece ter, assim, começado por se impôr e se praticar antes de ter dado origem a um questionamento, desenvolvimento, aprofundamento e sistematização reflexivos, com a consequente expressão no plano doutrinal, ideológico, teórico e, finalmente, científico, conducente à sua explicitação, elucidação, justificação e explicação, com repercussões a nível da planificação, previsão, condução, controlo e regulação da prática.

Neste contexto, não só a *avaliação da formação*, como, no seu interior, a *perspectiva dos participantes* acerca da formação em que estiveram envolvidos, pela sua difusão e generalização, parecem reconhecer-se como actividades social, política e pedagogicamente necessárias, ou valorizadas, embora a eventual "*evidência*" da sua importância possa ter escusado, ou descuidado, o seu questionamento, a sua interrogação e a sua teorização, explicando a sua relativamente fraca expressão no quadro das publicações de trabalhos científicos neste domínio de investigação, porventura com a ressalva dos casos em que se procedeu ao estudo das *opiniões, representações e avaliações* efectuadas por *alunos, formandos e formados* (inclusivamente no domínio da *avaliação do ensino e dos professores*, de que dá notícia, por exemplo, Pedro Rodrigues 1987 e 1988a), relacionando-as (e, nessa medida, explicando-as) com a *origem social* dos sujeitos, com a sua *categoria sexual* e com o

seu *rendimento académico*, ou, até, com o "*nível de ensino*" e com o *momento histórico-cultural*, ou seja, com "*variáveis*" e "*factores*" anteriores à *avaliação efectuada pelos participantes*, acabando em grande medida por fugirem à discussão do *conteúdo* e da *substância* dessas avaliações, ou do *projecto pedagógico* que prenunciam, denunciando alguma *desconfiança* dos investigadores face à utilização desse *tipo de avaliação* e a sua eventual preocupação em *relativizá-la* e *desvalorizá-la*, sem que se divise, ou se desenvolva, uma preocupação, uma intenção e uma discussão propriamente pedagógicas a seu respeito, podendo considerar-se que esse tipo de estudos se inscreverão mais em *projectos de investigação* de carácter exclusivamente psicológico, ou sociológico, na medida em que não abordam as questões essencialmente pedagógicas da problemática.

A escassez de trabalhos de *investigação pedagógica* no domínio da *avaliação da formação pelos participantes* e a sua relativamente fraca representação no âmbito da literatura científica sobre a *avaliação da formação*, confrontará quem quer que afronte a tarefa de *avaliar a formação*, nomeadamente com recurso à *perspectiva dos participantes*, com o mais completo conjunto de interrogações e de dúvidas acerca dessas práticas, abrangendo as elementares como?, quando?, porquê?, para quê?, com que critérios?, com que estatutos?, com que funcionamento?, com que resultados?, com que determinações?, com que influências?, com que consequências?, com que utilização?, e quais os fenómenos que as constituem?, sobretudo aqueles que se inscrevem na *intenção educativa e pedagógica*?, questões que definem uma *problemática* de natureza *prática* e simultaneamente *teórica*, que constituem um *campo* e um *objecto de estudo e de investigação* a pedir elucidação, pois as perguntas são mais que as respostas e as respostas encontradas (numa primeira abordagem) parecem insuficientes, ou, pelo menos, não suficientemente claras, completas, cabais e coerentes. De qualquer modo, no domínio da *avaliação da formação pelos participantes* (e da *avaliação participativa* e/ou *participada*) tropeçar-se-á inevitavelmente com questões do tipo das que a seguir se inventariam.

Porquê utilizar a *opinião* e a *perspectiva dos participantes* na *avaliação da formação*?, simplesmente porque são eles os seus *beneficiários*, os seus *utêntes*, ou os seus *consumidores*, o que os institui em *juizes*?, porque, por ser a eles que ela se *destina*, eles constituir-se-ão em "*medidores*" da sua *adequação*?, ou, na medida em que são eles que a *sofrem*, também serão eles que podem *informar* a seu respeito, sendo-lhes reconhecido, de qualquer modo, o direito à *dizer de sua justiça*?, ou apenas por ser mais *expedito* e *económico*

recorrer a *mecanismos de observação indirecta* que a *dispositivos de observação directa* da formação e seus resultados?

E sobre o que é *licito* que se pronunciem?, ou sobre o que é provável que tenham *experiência directa* no dispositivo e processo de formação?, quais são os campos com que *contactam directa ou indirectamente*?, quais são os domínios em que se *demonstram competentes* para emitir um *parecer*?, e sobre que deveriam *poder opinar*?, deveriam *escolher o referencial de formação e de avaliação da formação*?, limitar-se a *dar a sua opinião*?, ou participar mais cabalmente na *gestão da formação*?, e a que níveis?, na *planificação*?, na *decisão e regulação*?, no que respeita aos *conteúdos*?, aos *objectivos*?, à *organização curricular*?, aos *equipamentos*?, aos *formadores*?, ao *ensino*?, aos *métodos e meios*?, à *avaliação dos formandos*?, ao *dispositivo de formação*?, à *creditação*?, à *acreditação*?, ao *financiamento*?, à *gestão*?, e com que *poder*?, *absoluto*?, em *igualdade com outros parceiros*?, e/ou com que *"peso"*?, com que *ponderação*?, ou com que *"número de votos"*?

De facto, em que *termos* deveriam participar?, ou em que *figurinos organizacionais de participação*?, com que *regime de participação*?, com que *grau de participação*?, com que *metodologias*?, com que *dispositivos*?, e com que *autoridade*?, qual o *estatuto* e o *papel* dos participantes na *avaliação da formação* e, consequentemente, no *dispositivo de formação* e na própria *formação*?, *utentes*?, *consumidores*?, *vigilantes*?, *informadores*?, *controladores*?, *inspectores*?, *supervisores*?, *auditores*?, *avaliadores*?, *juizes*?, *árbitros*?, *críticos*?, *especialistas*?, *acessores*?, *conselheiros*?, *consultores*?, *(co)produtores*?, *parceiros*?, *associados*?, *"sócios"*?, ou simples *sujeitos (objectos)* de formação, ou *aprendizes*?, aqueles que têm que aprender, *eleva-se* e *prestar provas* antes de serem admitidos no *circulo dos iniciados* e antes de terem *direito de voto* e/ou *de veto*?, quais os seus *direitos, deveres, competências, atribuições e responsabilidades* legítimas?, aquilo por que *devem* e por que *podem responder*?

E para que é que deveriam *contribuir*?, qual o *peso do seu ponto de vista* em cada área e tipo de decisões?, ou qual a *importância da sua perspectiva* e em que termos *situá-la, conjugá-la, moderá-la e ponderá-la* com outros *pontos de vista* (de outros *actores e intervenientes*) e com outros *tipos e fontes de informação*?, qual o *"estatuto"* da sua *participação*?, *"descrição objectiva"*?, *"informação"*?, *"opinião subjectiva"*?, *"avaliação criteriosa"*?, *indicação de problemas e necessidades de formação*?, *votação de propostas de*

resolução?, escolha de projectos de formação?, eleição dos órgãos de direcção e de gestão da formação?

Efectivamente, qual o valor da perspectiva dos participantes na avaliação da formação?, e como avaliar, controlar e regular essa perspectiva, essa participação e essa avaliação?, ou como situá-la na avaliação da formação?, com que critérios?, com que padrões?, com que garantias?

Além disso, como é que os participantes avaliam a formação?, o que é que os participantes consideram ao avaliar?, e com que objectivos, intenções, atitudes e representações face à formação e/ou relativos à avaliação da formação?, que referencial de avaliação utilizam?, quais as suas dimensões?, como se organizam, articulam, subordinam e hierarquizam?, qual a sua origem e estabilidade?, quais as suas determinantes, consequências e resultados?, qual a sua relação com a inserção social e institucional dos sujeitos?, com a sua experiência profissional e de formação?, com os seus projectos pessoais, profissionais e de formação?, ou com a sua ideologia de formação?, com o modo como encaram a formação e a participação na formação e/ou na avaliação?, com o tipo de dispositivo de avaliação e de regulação da formação em que participam?, ou com o regime de participação?, e com os contextos jurídico-institucionais da formação, ou com a margem de manobra deixada aos diferentes actores?

Com efeito, subordina-se a avaliação do "processo" e do dispositivo de formação à avaliação dos "resultados" e do "produto" (a que alude Scriven 1977f), ou à avaliação da "utilização", da "transferência" e do "impacto" da formação?, sempre, ou em que circunstâncias?, qual a influência que o modo de participação na construção e gestão da formação tem sobre a avaliação da formação?

Como funcionam os dispositivos de avaliação da formação?, quais os fenómenos a que dão origem, ou que os constituem?, o que é que se joga na participação?, como é que se constitui, se negocia e se constroi a avaliação da formação?, com que consensos e com que dissensões?, como é que os participantes justificam e reflectem sobre o referencial de avaliação da formação que empregam?, e como o reconceptualizam (se o reconceptualizam) no momento em que o utilizam?, como se explica a avaliação que fazem da formação?

No fim de contas, que "objectos de investigação" podem configurar-se no domínio da avaliação da formação pelos participantes?, a que fenómenos se reportam e quais as suas condições de existência?, e como podem investigar-se, estudar-se e elucidar-se ou

esclarecer-se?, por intermédio de que dispositivos, metodologias, técnicas e instrumentos?, com que estratégias, de que modo, em que termos, com que condicionalismos, com que resultados e com que critérios?

Finalmente, qual o *sentido da investigação em avaliação da formação pelos participantes?*

Como se reconhecerá, o presente trabalho desenvolve-se na sequência das interrogações suscitadas por estudos e trabalhos anteriores (Pedro Rodrigues 1985, 1988a, 1989a,b, 1992 e 1995), mormente daqueles que incidiram na aplicação de *questionários*, nomeadamente aos *implicados na formação* (Estrela, Rodrigues, Grilo e Moreira 1990 e Estrela, Rodrigues e Grilo 1991), e, em particular, com o objectivo de realizar uma *avaliação da formação* (Estrela, Estrela, Miranda, Castro e Rodrigues 1991, Estrela, Estrela, Vaza, Fradinho, Pedro, Sabido, Mira e Ferrão 1991, Figari e Rodrigues 1994 e Pedro Rodrigues 1987, 1988b e 1991), interrogações que ficaram em suspenso até na medida em que a investigação associada à dissertação de mestrado (Pedro Rodrigues 1987) revelou *divergências* na resposta a *questões* pretensamente *descritivas*, indiciando modos diversos de *interpretar e definir* quer as *categorias* inscritas nos *itens do questionário*, quer a *realidade* a que se reportavam, testemunhando, por outro lado, a articulação das respostas (verificada por intermédio de uma *análise factorial de correspondências*), a presença de *referenciais de avaliação* diferentes, conducentes a *avaliações* igualmente *discordantes*, que confrontaram os *organizadores dos relatórios de avaliação* com a necessidade de explicitar, analisar, ponderar, articular e justificar os diversos *referenciais de avaliação* em presença e as divergentes *descrições e avaliações* que se lhes associavam.

Esses estudos e trabalhos anteriores terão, portanto, deixado pendentes um conjunto de interrogações relativas ao *valor e estatuto* deste *tipo de dados* no contexto da *avaliação da formação*, questões cuja elucidação pode agora sugerir o recurso à *entrevista de investigação*, pela vantagem que aparenta ter sobre o *questionário* no que diz respeito à possibilidade de *desambiguação do discurso* das pessoas entrevistadas (bem como do entrevistador, na interacção), permitindo, nessa medida, a produção de *informação melhor interpretável*, uma vez que possibilita mais abertamente a explicitação e clarificação quer dos *referenciais de avaliação*, quer das *categorias* utilizadas e do modo como são empregues pelos participantes para se referirem à formação, facultando, por conseguinte, potencialmente, um melhor *acesso à descrição, comparação e avaliação da formação pelos participantes*, ao seu

comportamento e estratégias de avaliação, à sua experiência pessoal da formação, ao referencial de avaliação da formação que utilizam e ao modo como reflectem sobre ele ao avaliar (eventualmente reformulando-o).

Assim, o capítulo relativo ao "*estatuto da perspectiva dos participantes na avaliação da formação*" procura percorrer a literatura em busca de referências que possam definir e situar esse "*estatuto*", ou de directrizes que permitam configurar os *marcos de referência* que autorizem encetar respostas às questões porquê?, para quê?, como?, com que instrumentos?, com que critérios?, e com que enquadramentos?, ajudando a prefigurar uma *tipologia de estatutos* possíveis, explicitando as suas raízes, lógicas, bases, enquadramentos, critérios e processos.

Por conseguinte, este capítulo relativo à *avaliação da formação pelos participantes* procura desenvolver a reflexão já anteriormente encetada a respeito da *avaliação de programas*, no sentido de ajudar a situar os *marcos de referência* da conceptualização e da utilização dos *dados de opinião* na avaliação da formação, em ordem, nomeadamente, a apontar os fundamentos e os respectivos *critérios* de utilização e *controlo*, em função dos quais definir o *valor e estatuto* deste tipo de *dados*, de práticas e de dispositivos, que os capítulos relativos à *entrevista de investigação* e à *análise de conteúdo* permitirão reanalisar, mormente nas suas vertentes *metodológica e epistemológica*, acabando por contribuir para esbater a separação entre a *teoria da técnica e do método de investigação* e a *teoria do objecto*, que integra a *teoria da avaliação da formação*, e, em particular, da *avaliação da formação pelos participantes*, justificando que se englobe na *problemática da avaliação da formação* a *problemática da investigação e dos métodos e técnicas de produção de informação*, perspectiva compatível com uma análise do "*estado da questão*" que não suponha uma divisão marcada, ou irredutível, entre *teoria* e *metodologia*, ou entre *problemática teórica* e *problemática metodológica*, nem entre *metodologia de investigação* (utilizada) na *avaliação* e *metodologia de investigação* (sobre a, ou) da *avaliação*.

Os capítulos relativos à *técnica de entrevista* e *análise de conteúdo* permitem, de facto, retomar, desenvolver e reconceptualizar as questões da *avaliação da formação pelos participantes* relativas ao como?, com que instrumentos?, e com que critérios?, ao mesmo tempo que esclarecem acerca do próprio processo de *investigação sobre a "avaliação da formação pelos participantes"*, permitindo configurar os *quadros de referência* que autorizam encetar as respostas às questões respeitantes ao *como investigar a avaliação da formação*

pelos participantes?, em que termos?, com que dispositivos?, em que contextos?, com que critérios?, com que condições?, com que resultados possíveis?, sob que perspectivas?, com que objectivos?, com que expectativas?, com que hipóteses de base?, no quadro de que *fundações paradigmáticas?*, e com que problemas?

Estas três primeiras partes do trabalho iniciam, assim, uma viagem que começa na explanação dos diferentes *domínios da avaliação da formação*, permitindo definir um primeiro *mapa de referência*, que indica os aspectos sobre que pode incidir a *"recolha" e "produção" da perspectiva dos participantes* acerca da formação (no âmbito da *avaliação da formação*), e passa pela distinção e análise das diferentes *práticas que compõem a avaliação da formação* (onde se contam a *medida*, a *recolha de informação*, o *controlo* e a *referencialização*), que ajudarão posteriormente a definir os diferentes *estatutos possíveis da perspectiva dos participantes na avaliação da formação* (que inclui a *descrição*, a *comparação*, a *avaliação*, a *experiência pessoal* e a *valorização*). Práticas a propósito das quais os *debates epistemológico-metodológico e ético-político* contribuirão para configurar os *critérios de (meta)avaliação*, determináveis no interior dos três grandes *paradigmas* identificados, *objectivista*, *subjectivista* e *crítico* (que, como se explanará, transcendem a dicotomia *quantitativo/qualitativo*), critérios que, finalmente, esses debates ajudam a visualizar e operacionalizar, revelando-se a presença desses *paradigmas* igualmente e inevitavelmente no domínio da conceptualização das próprias *técnicas de investigação*, como a *entrevista de investigação* e a *análise de conteúdo* (para além do âmbito dos *"planos" e "desenhos" de investigação*), onde acaba por se demonstrar a inviabilidade do *objectivismo* e do *subjectivismo* e por se consolidar a *posição interaccionista e construtivista*, e, por conseguinte, tanto no plano da *investigação científica* como no plano da *avaliação da formação*, e tanto no plano da *produção da perspectiva dos participantes* como no plano da *sua avaliação*, ou da *determinação do seu valor*, questão que se afigurará, de facto, primordial, quer em *investigação científica* quer em *avaliação educacional*, nomeadamente na *avaliação da formação* e, sobretudo, na *avaliação da formação pelos participantes*.

Com efeito, no contexto do capítulo referente à *entrevista de investigação* reanalisam-se os *critérios de cientificidade* no quadro dos três grandes *paradigmas de investigação*, mormente em relação com as suas *suposições e implicações* no âmbito quer dos *objectos de investigação* (associados aos diferentes *componentes e estatutos da avaliação da formação pelos participantes*), quer das *técnicas e estratégias de entrevista de investigação*,

e sua relação com os *objectos de investigação*, o que acaba por conduzir a uma clarificação desses *critérios* e dessas *técnicas e modalidades*, bem como da sua inscrição *ética, política, axiológica, social, avaliativa e pedagógica*. Põe-se em causa, nomeadamente, a distinção entre os diferentes *componentes e estatutos avaliativos da perspectiva dos participantes na avaliação da formação*, a divisão entre *descrição, comparação, avaliação, referencialização e valorização*, entre *cultura, experiência pessoal e funcionamento cognitivo*, e refuta-se a *separação sujeito/objecto*, bem como a *estabilidade e "exterioridade" do objecto*, rejeitam-se os pressupostos e princípios da *standardização* e da *não-directividade* (incluindo da *semi-directividade*), bem como a *lógica da medida*, ancorada no *paradigma positivista*, contestam-se os *procedimentos e indicadores* de avaliação e controlo da *validade e precisão*, ou sublinha-se a sua inaplicabilidade e inoperância neste contexto, o que obriga a reequacionar a *técnica de entrevista de investigação* e os respectivos *critérios de cientificidade, processos e indicadores de verificação*, nomeadamente no quadro de uma *perspectiva crítica e construtivista*, que salientará a proximidade entre a *entrevista de investigação* e a *entrevista de avaliação*, constituídas pelo mesmo tipo de *fenómenos*.

A propósito da *análise de conteúdo* (dos produtos da *entrevista de investigação*) analisam-se as duas componentes da *técnica* (a "*leitura teórica*" e a "*leitura comum*") e as suas bases *teórica, metodológica e epistemológica*, o que acaba por pôr em causa quer a *lógica objectivista da transparência e unicidade do conteúdo ou do significado da mensagem*, quer a *lógica subjectivista da confirmação pelo "emissor" do sentido* que unilateralmente ele terá colocado no *discurso*, sublinhando-se a *posição interaccionista, dialéctica, interpretativista e construtivista da leitura da mensagem*, enformada pelas *intenções do leitor em interacção com o texto* (e/ou com o *inter-locutor*), realinhando, no fundo, a reinterpretação dos *critérios de cientificidade*, respectivos *procedimentos de teste* e correspondentes *indicadores de verificação da análise de conteúdo* em convergência com as análises anteriormente efectuadas quer no quadro dos *paradigmas de avaliação e de investigação*, quer no quadro da *entrevista de investigação* (e/ou da *entrevista de avaliação da formação*), ou seja, põe-se também aqui em causa a *racionalidade técnica* e desmente-se a *lógica* e os *pressupostos e princípios* em que assentam muitas das *propostas tecnicistas e formalistas* relativas ao trabalho de *análise de conteúdo*, a actividade que já se encontra em acção no quadro do processo de entrevista; no interior do *processo de produção* dos pretensos "*dados brutos*", como em qualquer outra *interacção social*, desfaz-se o mito

relativo à completa *explicitação, formalização e controlo técnico* do processo de *análise* (como também já se havia feito a propósito da entrevista de investigação), e desmistifica-se mesmo a sua *necessidade e valor*, num quadro onde não se reconhece uma *ruptura* irredutível entre *ciência e senso comum*, ou onde se demonstra, talvez mais nitidamente ainda, a impossibilidade dessa clivagem, rebate-se mais uma vez, neste contexto, a *separação sujeito/objecto, e discurso/objecto*, bem como a *validade* dos procedimentos de *teste-reteste* e de registo do *acordo entre analistas*, o que obriga a reconsiderar a *perspectiva científica* no quadro da *metodologia da análise de conteúdo*, ou, melhor, a reconceptualizar a *análise de conteúdo* numa *perspectiva científica*, bem como no contexto da *avaliação da formação pelos participantes*, levando a repensar tanto a *investigação científica* como a *actividade de avaliação*.

Tal como na dissertação de mestrado, o *trabalho empírico* socorre-se de *terrenos* situados nos *domínios* da formação de professores, confinando-se agora a dois dispositivos de *formação contínua* de professores acolhidos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, o Projecto de Investigação-Reflexão-Acção (P.I.R.A.) e os Diplomas Universitários de Especialização em Ciências da Educação (D.U.E.C.E.), mas, mais do que então, as inquietações que movem este estudo situam a *formação de professores, a formação contínua de professores, a avaliação do ensino e dos professores* e, até, a *avaliação da formação de professores* (para já não falar na *formação de adultos, na formação profissional e na formação profissional contínua, e respectiva avaliação, ou na avaliação de desempenho em geral*), na órbita exterior da *problemática de investigação*, que elege como *objecto* (central) a *perspectiva e opinião dos participantes acerca da formação*, ou o seu *discurso avaliativo a respeito da formação* e, nesse sentido, a *avaliação da formação pelos participantes*.

Nesta parte do trabalho, referente ao *estudo da avaliação da formação pelos participantes* no PIRA e nos DUECE, que toma como *objecto de estudo* o *discurso de avaliação* (e, nesses termos, a *avaliação da formação pelos participantes, avaliação participativa, ou avaliação participada da formação em entrevista de investigação*), o *comportamento de avaliação* e a *avaliação produzida*, com base num "*estudo de caso*" que apresenta um *enquadramento institucional* específico (facto que justificará o desenvolvimento posterior, ou a continuação, de trabalhos de investigação com outros *enquadramentos jurídico-institucionais da formação, com outros instrumentos de avaliação* e com outros

dispositivos e contextos de avaliação), procuram encontrar-se indícios de resposta às questões mais centradas no *funcionamento dos dispositivos de avaliação da formação pelos participantes*, mas sobretudo a respeito do *comportamento de avaliação*, dos *seus resultados* e das *características dessa avaliação*, bem como das suas condições e condicionalismos, com a preocupação de contribuir para *descrever, compreender e teorizar* este tipo de *práticas de avaliação da formação*, tarefa que se demonstraria, sem dúvida, igualmente requerida, de resto, pela concepção, planificação, organização, operacionalização, explicação, justificação, implantação, legitimação, gestão, regulação, controlo e avaliação dessas *práticas e dispositivos de avaliação da formação*.

Assim, no que diz respeito à *análise das entrevistas*, pretende estudar-se *o modo como os participantes avaliam a formação*, que passará pela alegada *confrontação* entre a *realização* e a *idealização*, entre a formação concreta em que participaram e uma *norma*, ou *modelo*, no quadro de um *referencial específico de avaliação da formação*, relativo ao que deveria constituir a *formação* e respectivos *resultados* (porventura em articulação com o seu *trabalho* e os seus *problemas profissionais*), justificando-se a *comparação* entre as avaliações relativas a dois tipos de formação diferentes, um *pré-definido* e *pré-organizado* (o DUECE) e outro desenvolvido em e para cada contexto particular, *estruturando-se* de molde a responder às *necessidades* concretas daqueles formandos específicos (o PIRA), com o objectivo de *analisar* a hipótese (ou a tese defendida em alguns *circulos da formação*) de acordo com a qual, pelas características enunciadas, será este último o tipo de formação mais *valorizado* pelos *participantes* (nomeadamente pelos *formandos e formados*).

Nomeadamente, procura responder-se a algumas questões que se prendem com aspectos do género daqueles atrás inventariados e sugeridos, como sejam, por exemplo, que *referencial* é utilizado na avaliação da formação?, como se articulam e hierarquizam as suas dimensões?, quais as origens desse *referencial*? qual o papel da "*experiência da formação*"?, qual o papel do modo como se avaliam as *possibilidades* e *constrangimentos* associados à *realização da formação*?, qual o papel da comparação com as *alternativas existentes*, ou *conhecidas*?, qual o lugar da relação com o *desempenho* profissional?, e com a *progressão* na carreira?, como se reflecte sobre o *referencial* ao fundamentar a avaliação?, qual o papel do *projecto pessoal de formação e de carreira*?

Questões que se associam à hipóteses segundo as quais os participantes utilizam o mesmo *referencial de avaliação da formação* para avaliar as diferentes acções de formação

concretas em que tenham estado implicados; esse *referencial de avaliação da formação*, enquanto *referencial de formação profissional*, valorizará a formação centrada na *escola* e nos *problemas* específicos dos formandos, a *formação por medida*, para responder às suas *necessidades* específicas, a formação orientada para a *prática* e para os seus *projectos profissionais*, e desvalorizará a formação *teórica, académica, disciplinar e escolar*, eventualmente mais desligada da sua situação profissional e do seu local de trabalho, *pré-programada e uniforme*; o *referencial de avaliação da formação* pode levar a uma *leitura da formação* que releve *aspectos* quer *positivos* quer *negativos*, permitindo, a avaliação de uma acção particular de formação, esclarecer o modo como esses *aspectos* e respectivas dimensões se *confrontam, articulam, organizam, hierarquizam e subordinam*, no acto de avaliar; a solicitação de uma *avaliação global da formação*, sobretudo uma vez apontados os *aspectos positivos e negativos*, pode constituir um momento privilegiado de análise dessa *organização e hierarquização do referencial de avaliação da formação*; a avaliação da formação em causa depende das *alternativas* conhecidas e/ou apela sempre para uma *comparação com alternativas existentes*, não correspondendo a uma simples *confrontação* entre um *"ideal"* e um *"real"*; a avaliação da formação depende do que se *julga possível e realizável* naquelas *circunstâncias* específicas; a *avaliação do processo e do dispositivo* subordina-se à *avaliação dos resultados* alcançados (numa *lógica instrumental "processo-produto"*); os participantes podem *distanciar-se* do seu *referencial de avaliação da formação*, analisá-lo, pô-lo em causa, reconsiderá-lo e *reformulá-lo* em consequência de uma *nova experiência de formação* e/ou *durante o processo de avaliação da formação*, ao explicitá-lo e ao tentarem justificar a avaliação que realizam; o *referencial de avaliação* pode, por conseguinte, *modificar-se* durante a formação, ou no decurso da avaliação e da entrevista.

Centrando-se predominantemente nas *asserções de carácter apreciativo*, que mais claramente explicitam ou implicitam *normas e critérios de avaliação*, a *análise de conteúdo* tem, por conseguinte, como preocupações e objectivos principais *identificar e inferir o quadro de referência*, ou *referencial de avaliação*, em função do qual os sujeitos *avaliam a formação*, *verificar* se os participantes utilizam o mesmo *referencial de avaliação* para avaliar os diversos tipos de formação em que participaram e analisar o *modo como o utilizam, estudar* o modo como *confrontam* entre si as diferentes *dimensões do referencial de avaliação*, da formação e/ou as diferentes *qualidades da formação* em causa, o modo como as *articulam, organizam, hierarquizam e subordinam*, nomeadamente no momento de elaborar uma

apreciação geral da formação, ou de formular um juízo de valor global, de realizar uma avaliação global, ou de avaliar na globalidade e em termos globais, analisar o modo como os sujeitos reflectem sobre a formação e, eventualmente, sobre o referencial de avaliação no momento em que avaliam, como o fundamentam e como justificam a avaliação efectuada.

A análise do *discurso avaliativo* dos participantes revela que a *diversidade das experiências de formação* se salda numa *complexificação do referencial de avaliação* e numa *avaliação* de certo modo *mais reflexiva e problematizada*, ou *problematizadora*, alimentando-se o trabalho de *avaliação* precisamente sobre a *experiência pessoal* e sobre os *exemplos* que ela faculta, que são tomados como *termos de comparação* no trabalho de *reflexão sobre a formação*, ou na *ponderação* que a *avaliação* implica, sendo com base neles que se escolhem, definem e redefinem as *dimensões do referencial de avaliação* (e as *categorias* que as *operacionalizam*), *dimensões* que, apesar de *bipolares* não estabelecem necessariamente um *pólo positivo* em oposição a um *pólo negativo*, ambos descobrindo *facetas valorizadas e desvalorizadas*, que obrigarão a um trabalho de *reflexão sobre os valores* que se actualizam em cada caso concreto, numa *ponderação articulável* ainda em função de uma análise do que parece ser *possível* naquelas *condições particulares* e em função do *projecto pessoal de formação*, demonstrando-se, assim, todo o trabalho de *avaliação* assente na *(re)elaboração das experiências pessoais de formação*, que podem conduzir a um *distanciamento, crítica, desconstrução, libertação e reformulação dos quadros de referência* e da *experiência pessoal* anteriores (podendo a entrevista, enquanto momento de *reflexão sobre a experiência de formação*, contribuir eventualmente para ajudar a operar essa transformação).

Embora o *quadro específico* em que se realiza o estudo porventura não autorize *extrapolações automáticas* para outros *contexto de formação* e para outros *dispositivos de avaliação da formação*, como se sublinha na conclusão, ele não deixará de representar um *exemplo* de um *contexto, dispositivo e prática de avaliação da formação pelos participantes*, cujo estudo se revelará sempre esclarecedor a propósito da *problemática geral de avaliação da formação*, e, particularmente, acerca da *avaliação da formação pelos participantes*, potencialmente contribuindo para sugerir perspectivas que se assumam como *hipóteses de trabalho na análise, inteligibilização, conceptualização e teorização* de outros casos e de outras *práticas de avaliação da formação pelos participantes*.

Restará estudar *contextos de avaliação* mais propriamente e efectivamente *participativos*, menos artificiais e inconsequentes, menos *individuais*, *individualistas* e *individualizantes*, que reduzem a *componente formativa da avaliação* a uma eventual reorientação e reformulação do *projecto pessoal de formação*, *contextos de avaliação da formação* que impliquem *discussão*, *negociação*, *desconstrução* e *reformulação* (e uma eventual *regulação e gestão*) *conjunta de referenciais de formação* e de *projectos e dispositivos de formação*, mesmo que conflitualmente (uma vez que *avaliar* poderá, por vezes, tender para limitar-se à *imposição de um referencial*, ou, até, de *um referente*), porventura com recurso a *entrevistas de grupo*, ou, melhor ainda, a *reuniões de discussão* e a *grupos de discussão e de avaliação*, ou a *comissões de avaliação*, com outros enquadramentos institucionais e, até, noutros contextos sócio-profissionais e de trabalho.

Situar a *perspectiva dos participantes* no âmbito da *avaliação da formação* implicará, sem dúvida, examinar o seu valor no contexto dos *critérios de meta-avaliação*, actualmente atravessados pelos grandes debates *epistemológico-metodológico* e *ético-político*, referenciáveis na reflexão relativa tanto à *avaliação*, como à *investigação científica* e à *intervenção*, e exigirá igualmente posicioná-la no contexto dos diferentes *componentes da prática de avaliação* e das *práticas a ela associadas*, no quadro dos diversos *constituintes dos dispositivos e das práticas de formação*, o que implicará visualizar as fronteiras entre a *avaliação da formação* e os restantes *domínios da avaliação educacional*, assinalando articulações e traçando *influências, tendências, inquietações e raízes* comuns, quer no plano conceptual, quer no plano das práticas, tarefa que corresponderá a perspectivar o desenvolvimento e o lugar da *avaliação da formação* no contexto das *ciências da educação*, ou das disciplinas que integram a *pedagogia científica*.

A *perspectiva dos participantes* pode, assim, ser analisada em relação aos diferentes *constituintes da formação e da avaliação da formação*, bem como em relação aos seus *fundamentos ético-políticos* e ao seu valor *epistemológico*, sem descurar a *fundação científica* quer dos processos e dispositivos que produzem e empregam essa perspectiva, quer da utilização que dela se faz, fundamentação certamente dependentes do desenvolvimento da *pedagogia científica* e, em particular, do conhecimento acumulado no âmbito da *avaliação da formação*, sobretudo a respeito da *perspectiva dos participantes na avaliação da formação* e da *avaliação da formação pelos participantes*.

Em suma, a problemática da *avaliação da formação pelos participantes* não pode deixar de referir-se à análise das vertentes *ético-política, epistemológico-metodológica e científico-pedagógica* das práticas que nela se incluem, no quadro de uma *abordagem científica dos fenómenos de avaliação da formação*, que circunscrevem os diferentes *domínios, práticas e paradigmas de avaliação educacional* e, em particular, de *avaliação da formação*.

De facto, conceber, justificar, *fundamentar*, montar, instalar, utilizar e *avaliar* dispositivos, práticas e instrumentos de avaliação, nomeadamente de avaliação da formação, exigirá (do mesmo modo que a *descrição, análise e investigação da avaliação da formação*) o apelo quer à *experiência profissional*, com origem na *prática* da avaliação, quer ao *conhecimento científico sobre a avaliação da formação*, ancorado e situado no domínio das *ciências da educação* e, em particular, da *pedagogia*.

Neste contexto, justificar-se-á começar por posicionar o domínio da *avaliação da formação* face aos restantes domínios da *avaliação educacional*, referenciando âmbitos, constituintes, *objectos* e interrelações, passando pelas respectivas orientações e preocupações *científico-pedagógicas*, numa breve análise a que o exame das *componentes da prática de avaliação*, bem como das *práticas associadas à avaliação*, ajudará a completar as balizas do mapa de referência dos *processos de avaliação da formação pelos participantes*, ao qual a junção da análise das *posturas epistemológico-metodológicas e ético-políticas*, ou dos *paradigmas* em função dos quais os *critérios de meta-avaliação* adquirem substância e significado, conferirá perspectiva, contribuindo-se, desse modo, para ajudar a precisar os fundamentos que permitirão configurar o *estatuto*, ou *estatutos* possíveis, da *perspectiva dos participantes na avaliação da formação* e/ou da *avaliação da formação pelos participantes*.

1. A Avaliação como Domínio da(s) Ciência(s) da Educação

Presente de modo formal ou informal em todos os domínios da actividade humana, a *avaliação* tem vindo a diferenciar-se, organizar-se, formalizar-se, tecnicizar-se e profissionalizar-se nas mais diversas áreas. Com efeito, o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), apesar de se centrar na instituição educativa e, mais especificamente, nos programas, projectos e materiais nela desenvolvidos e utilizados, não deixa de lembrar que a avaliação é parte inevitável de todo o empreendimento humano.

Compreende-se, neste contexto, que se tenham importado para o campo da educação e da formação, conceitos, práticas e modelos desenvolvidos noutros domínios, ou que (como defende Smith 1981a,b,c) se promova essa transposição e apropriação, com o objectivo de expandir, desenvolver e melhorar a metodologia e o conhecimento respeitante à *avaliação educacional*.

De resto, no próprio domínio da educação e da formação a avaliação tem abrangido os mais diversos planos, elementos e dimensões, fazendo-se incidir quer sobre alunos e formandos, quer sobre professores e formadores, estendendo-se ao ensino, aos métodos, técnicas, estratégias, meios e materiais pedagógicos, aos manuais escolares, documentos e suportes de ensino à distância, às bibliotecas escolares, centros de documentação e estabelecimentos e instituições de ensino e de formação, aos ciclos de ensino e estruturas educativas e de formação, aos projectos, programas, planos de estudo e currículos, às

políticas, reformas e inovações educativas e de formação, aos sistemas globais de ensino e formação e respectivos subsistemas e, até, à própria avaliação.

1.1. A Avaliação das Mudanças, das Aquisições e das Aprendizagens, ou

Avaliação dos Alunos e/ou Formandos

Do ponto de vista quer da sua formalização quer da correspondente diferenciação científica, terão sido inevitavelmente as práticas da *avaliação de alunos* (a que podem em grande medida referenciar-se as práticas de *avaliação dos formandos*) as primeiras a desenvolver-se.

De facto, como refere Légrand (1984), elas terão constituído mesmo uma das primeiras *ciências da educação* a desenvolver-se em França (nos anos 50), fundada por Piéron numa altura em que a educação ainda não tinha renascido como *domínio científico* a merecer reconhecimento e estatuto universitários, após o seu eclipse em 1917, como observa Beillerot (1987). Note-se, contudo, que o *estudo científico* dos problemas "psicopedagógicos" da *avaliação de conhecimentos escolares em situação de exame e de concurso* já havia sido iniciado de maneira sistemática nos princípios dos anos vinte por esse mesmo psicólogo (como lembram Barbier 1983 e Miranda 1981).

O estudo de Marques e Miranda (1991) sobre o *acesso, ingresso e sucesso* no ensino superior português pode também considerar-se como herdeiro dessa tradição de *investigação sobre a avaliação em educação*.

O contexto em que esses estudos surgiram, debruçados sobre o *estatuto eliminatório dos exames* e sobre o seu *impacto pedagógico e social* (como refere Miranda 1981), terá em muito contribuído para que se tenham centrado essencialmente na análise da *variação das avaliações efectuadas por examinadores diferentes* (referida por Cardoso 1993 e Rodriguez Dieguez 1988), na detecção das *flutuações da avaliação realizada pelos mesmos examinadores em momentos diferentes* e na identificação dos *factores que influenciam a avaliação e a classificação*.

É no quadro desse desenvolvimento que se compreendem as recomendações propostas pela *docimologia* para resolver os *problemas* por ela perspectivados e constatados, de onde sobressaem as propostas quer de elaboração de *provas normalizadas, estandardizadas e*

padronizadas de avaliação de conhecimentos (ou provas "*aferidas*", segundo Cardoso 1991 e 1995), quer de explicitação e *harmonização dos critérios de avaliação*.

As diferenças de avaliação são, nesta óptica (assumida por Stefani 1994), em grande medida assimiláveis à *imprecisão* do instrumento de avaliação no que respeita à *estimação das qualidades do objecto de avaliação*, propondo-se a *normalização* dos examinadores, e das provas, melhorar a sua *fiabilidade* ou *precisão*.

Mas conceber a *variação nas classificações* como resultado da *flutuação* de um mesmo instrumento, confinando-a à problemática do *erro de medida*, pode conduzir a arredar da discussão a questão da *diversidade de critérios*, que, por intermédio de diferentes instrumentos (ou grades) de avaliação, definem e avaliam *diferentes objectos de avaliação* na mesma prova, questão que se afigurará, contudo, abordada e abordável no quadro da *concertação de critérios de avaliação*, ou do desenvolvimento de "*testes centrados em critérios*" (discutidos por Almeida, Ribeiro e Correia 1994 e referidos por Perrenoud 1978), ou "*testes centrados em objectivos*" (segundo De Landsheere 1976), mais enquadráveis numa *perspectiva formativa da avaliação*.

É também por os *estudos docimológicos* se terem centrado nos "testes" e "exames" e se terem apoiado, pelo menos inicialmente (como nota De Ketele 1993), no *modelo psicométrico da medida*, que se compreende que pouco tenham esclarecido sobre a *avaliação contínua e formativa* (sobre que se interrogam Cardoso 1985, De Ketele 1990, Hibon 1993, Jorro 1993 e 1995, Perrenoud 1992, Serradas Duarte 1994 e Trindade, Dias, Neto e Trindade 1987), ou sobre o significado da utilização da avaliação ao longo do ano escolar (como refere Perrenoud 1986), que poderá servir quer a "manutenção da ordem" e o "estabelecimento de um clima favorável de trabalho", quer a "indicação a respeito da progressão no programa", ou, ainda (como indica Legrand 1984), o "encorajamento do aluno" e (segundo Genthon 1991) a "correção dos resultados" e a "facilitação das aquisições", enfatizando a *dimensão pedagógica da avaliação*, situação que terá levado Legrand (1984) a considerar que a "notação objectiva" em relação às exigências de um programa não constitui forçosamente uma *técnica pedagogicamente válida*, sublinhando Yoloye (1981) que na *avaliação formativa* o avaliador deve estar profundamente *implicado*, em lugar de se limitar ao papel de "observador objectivo".

Com efeito, poder-se-á questionar (com Pinto 1992) se os estudos docimológicos, que equiparam a *avaliação à medida*, bem como aqueles que se confinam à problemática da

"certificação" (veja-se Frenay e De Ketele 1990), terão estudado a avaliação em termos propriamente pedagógicos, ou conferido à docimologia um *estatuto* verdadeiramente *educativo e formativo*.

O outro domínio da avaliação em educação onde Legrand (1984) regista o desenvolvimento do esforço científico remete para o *sistema educativo* e para a *inovação*, que inclui currículos, cursos, métodos, políticas educativas, a acção pedagógica e os diversos aspectos do ensino, isto é, remete para tudo o que vai além da *avaliação das aquisições e das aprendizagens*, ou seja, da *avaliação dos alunos e formandos* (mesmo que tenha de passar por ela, ou de se apoiar nessa avaliação).

1.2. A Avaliação do Ensino e do Trabalho Docente, ou Avaliação dos Professores e Formadores

Desenvolvendo-se também, em parte, sob influência do *paradigma docimológico*, sublinhando e tentando explicar as *diferenças de avaliação* de que os mesmos professores podem ser alvo quando julgados por entidades diferentes (também notadas por De La Orden 1990), este tipo de investigações estendeu-se dos *traços pessoais* do (bom) professor, às suas *competências pedagógicas*, aos seus *processos de decisão em situação*, aos seus *métodos de ensino* e ao seu *comportamento* (como registou Dupont 1985 e Pedro Rodrigues 1988), pondo-se actualmente a tónica na utilização da avaliação ao serviço do *desenvolvimento profissional* do professor (ou do formador), ultrapassando-se a perspectiva de *avaliação sumativa* apresentada por Centra (1982) e Scriven (1985) e inscrevendo-se a *avaliação do pessoal docente* num projecto mais global e mais abertamente *formativo e pedagógico* (veja-se Alonso 1987, Blanco, Pacheco e Silva 1988, Day 1992, González Rodriguez 1993, Granado Alonso 1994, Hadji 1990, 1993 e 1995, Martin-Moreno Cerrillo 1991, Matos 1994, Paquay 1990, Pedro Rodrigues 1989a, Trindade 1989 e Villar Angulo e Marcelo Garcia 1991).

1.3. A Avaliação dos Estabelecimentos de Educação, Ensino e Formação

Remontando o seu incremento e expansão, nos Estados Unidos, aos anos sessenta e ao relatório Coleman (como referem Barroso 1992 e 1997, Figari 1991d e Good e Brophy 1986,

mas veja-se também Goodlad 1979), se bem que se tenham iniciado na primeira metade do século passado (de acordo com Madaus, Stufflebeam e Scriven 1986), os estudos sobre a *eficácia das escolas* e seus *resultados* mereceram recentemente um grande desenvolvimento, estendendo-se à avaliação dos planos e projectos de escola e de estabelecimento (e aos *dispositivos de formação e currículos* por eles e neles desenvolvidos), embora se tenham confinado principalmente ao sistema escolar e ao sistema universitário.¹

Mas o estudo dos *resultados* e dos *efeitos* dos estabelecimentos escolares apela actualmente, segundo Figari (1991c e 1992c), para uma *teoria do estabelecimento escolar*, que o *construa* como *objecto científico*, conceptualizando os seus processos e a sua identidade, bem como (concordando com Meuret 1992) o seu funcionamento.

De facto, Barroso (1997), tal como Figari (1991c e 1992c), repudia a transposição automática para o contexto educativo de modelos, métodos e práticas oriundas de outros domínios, que equiparem a escola, ou o estabelecimento de formação, a uma empresa e a uma fábrica, recolocando-se também neste campo a questão da *significação* e da *função* especificamente *educativa e formativa*, quer do estabelecimento e dispositivo de ensino e de formação, quer da sua avaliação (referida igualmente por Barblan 1995, Carvalho 1994, Nóvoa 1992c, Simons 1992 e Van Vught e Westereijden 1995).

1.4. A Avaliação de Programas e Currículos de Educação, Ensino e Formação

O campo da *avaliação curricular*, por seu lado, apesar do desabrochar no início do século, do florescimento nos anos trinta e quarenta, com expansão nos anos sessenta e profissionalização (nos Estados Unidos da América) nos anos setenta (segundo Stufflebeam e Scriven 1986 e Fernández Sánchez 1991), parece ainda relativamente incipiente no que se

¹ Veja-se Abreu e Parente (1996), Barata Moura (1993), Barata Moura, Odete Ferreira, Alberto Medeiros, Benito Pereira, Moniz Pereira, Ribeiro dos Santos e Simões (1992), Barros, Bessa, Canotilho, Almeida Costa, Lucena, Porto e Tribolet (1990), Barroso e Sjørslev (1990), Bedin (1993) e (1995), Bento Pereira (1996a,b), Boumard (1993a) e (1995), Carneiro (1991), Celorrio Ibáñez (1991), Clímaco (1990) e (1991a,b), Costa e Parente (1996), Crozier (1990), CRUP (1996), Davies (1991), Díaz Noguera e Rodríguez Romero (1991), Girod de l'Ain (1990), Gomes (1993), Ingram (1991a,b), López Yáñez (1991), Maeso Garcia (1987), Mariano Gago, Homem de Lucena, Fernandes e Ferreira Real (1990), Meira Soares, Silva Carvalho, Cerqueira Gonçalves, Matos Alves, Lobo Antunes e Barata Moura (1996), Meuret (1992), Moniz Pereira (1996), Parente (1996a,b), Paye-Jeanneney e Payan (1988), Pereira dos Santos (1995a,b), Pinhal (1993), Publimédia (1993), Renard, Daems et al. (1990), Rickett (1991), Rocha Trindade (1990), Schwartz (1990), Universidade de Lisboa (1996), Universidade do Porto (1994), Vereker (1991), Vidorreta (1987) e Wilcox, Gray e Tranmer (1993).

refere ao seu *desenvolvimento científico* (como sugerem Alkin e Daillak 1985, Alkin e Ellet Jr. 1985, Fernandes 1994, Hawkins 1981, Lewy 1979a, Smith 1986 e Worthen 1982 e 1985).

Será por essa razão que Smith (1981a e 1986) defende a *investigação sobre a avaliação curricular*, a *eficácia dos seus métodos*, a *utilização dos seus resultados*, os seus *problemas* e a relação com o *contexto*, em ordem ao desenvolvimento de uma *teoria da avaliação curricular* que decorra de uma *análise crítica e sistemática da sua prática*.

A avaliação educativa, e em particular a avaliação curricular, parece, assim, partilhar das mesmas fases de desenvolvimento da educação, que Avanzini (1976) identifica como constituindo-se enquanto *prática* antes de se desenvolver reflexivamente como *teoria* e desenvolvendo-se neste plano antes de se *cientificar*, ou de se diferenciar no interior da *ciência da educação*.

1.5. O Estatuto Epistemológico da Avaliação da Formação

Do mesmo modo que Maria Teresa Estrela (1986c) realizou uma análise do comportamento desviante na sala de aula do *ponto de vista do desenvolvimento da acção educativa*, distinguindo-se, nesses termos, das abordagens predominantemente psicológicas e sociológicas, também se poderia defender um *estudo da avaliação da formação a partir da caracterização do seu significado pedagógico, tomando-a como componente da actividade educativa ou como fenómeno educativo*, contribuindo para constituir, desse modo, uma *avaliação científica e educativa*, ou uma *avaliação educativa científica*, tanto mais quanto assente numa *prática educativa ou formativa da avaliação*.

Este ponto de vista será, por conseguinte, solidário da perspectiva de Albano Estrela e Maria Eugénia Falcão (1990), que propõem a constituição da *ciência da educação* a partir da *prática da educação*, rompendo com a dicotomia artificial entre teoria e prática e defendendo (como sugere Estrela 1984) que *a teoria seja submetida à prova da prática* no processo de *(re)construção do modelo teórico que a pretende explicar* e, eventualmente, orientar.

Assim, a *investigação* apenas será *educacional* na medida em que se relacione com uma *prática educativa* e que, segundo Stenhouse (1981), seja conduzida dentro da *intenção educativa*, contribuindo para o empreendimento educativo, razão pela qual defende o *envolvimento dos professores na investigação* e a *justificação dos investigadores perante os professores*, em lugar do inverso, afigurando-se, nestes termos, a *investigação conduzida pela*

história, filosofia, psicologia e sociologia no terreno da educação como *educativa* apenas nos mesmos termos que a investigação de Durkheim sobre o suicídio se poderá considerar "suicidária".

Será neste contexto, da defesa de uma "*investigação em interioridade*", de uma "*investigação em educação*", oposta a uma "*investigação em exterioridade*", ou a uma "*investigação sobre a educação*" (nos termos de Ardoino 1995), que se enquadrará a reivindicação (por Nick Smith 1981a) do *estudo das metodologias e práticas de avaliação* oriundas de domínios exteriores à educação e à formação, mas reelaborando-as e filtrando-as pelas intenções educativas numa *prática pedagógica cientificamente interrogada*, em lugar de as "assimilar" por "importação" pura e simples, perspectiva que corresponderá à posição da(s) *ciência(s) da educação* no que concerne ao aproveitamento das contribuições com origem nas restantes *ciências humanas e sociais*² e que (como refere Mollo 1982 e como sugere Dias de Carvalho 1985) será solidária do *nascimento e diferenciação da(s) ciência(s) da educação* através de um processo de "*ruptura epistemológica*" com as outras *ciências do homem e da sociedade*.

Esta posição equivalerá, por conseguinte, à reivindicação do desenvolvimento de uma *avaliação educacional científica* enquanto disciplina interior à "*ciência da educação*", em lugar de pretender constituir-se como mais uma ciência da educação, ou como (mais uma) "*ciência da avaliação*", fazendo tanto sentido falar em "*ciências da avaliação*" (e em "*ciências da educação*") como tomar a *psicologia do desenvolvimento* e a *psicologia diferencial* como "*ciências da psicologia*".

E inscrever-se-ão, ainda, nesta óptica, quer a posição de Scriven (1981), segundo a qual a *avaliação educacional* só se afirmará como disciplina legitimamente autónoma na medida em que se basear em modelos e métodos desenvolvidos no domínio da educação e não da psicologia, ou da sociologia, quer a perspectiva de Worthen (1985) segundo a qual a *avaliação educacional de programas educativos* que pede emprestados os seus métodos e técnicas a outras disciplinas não apresenta por esse facto a coerência que ganharia se se tornasse uma disciplina de direito próprio.

A "*avaliação da formação*", porventura na linha dos restantes domínios da avaliação educacional (talvez com excepção da "avaliação dos alunos", ou do "rendimento académico"),

².. Veja-se Amiel, Bru, Dauvisis, Laffont e Not (1981), Ardoino (1981), Beillerot (1987), Canário (1992c), Dottrens e Mialaret (1969), Maria Teresa Estrela (1992), Hess (1982), Isambert-Jamati (1982), Gille (1979), Goldstein (1982), Juffe (1982), Léon (1980a), Marmoz (1982a), Mialaret (1982c), Miranda (1992), Not (1984), Nóvoa (1986) e (1991), Trindade (1990) e Vigarello (1982).

apesar do crescente desenvolvimento em termos profissionais e científicos, não parece, contudo, dispor ainda de uma base de conhecimento que permita fundar solidamente o estatuto pedagógico-científico das suas práticas, processos e instrumentos, inclusivamente no que se refere à avaliação da formação pelos participantes e à utilização da perspectiva dos participantes na avaliação da formação. //

2. O Currículo na Intersecção dos Domínios da Formação e Avaliação

Embora muitas vezes conotado com *programa* (e, segundo Cardoso 1997, tomado como listagem de conceitos ou de matérias), ou com *plano de estudos* (englobando a estrutura dos diferentes *programas* que integram um curso, ciclo de estudos, ou, até, sistema global de ensino e de formação), o *currículo* compreende os *objectivos* a atingir, reporta-se a *necessidades* educativas, ou de formação, e engloba *actividades, métodos e meios* de ensino, ou de formação e de aprendizagem, não excluindo sequer os próprios processos de *avaliação* dos alunos e formandos (como notam Cardoso 1987 e 1994, Carrilho Ribeiro 1992, Tavares Emídio, Fernandes e Alçada 1992 e Traldi 1984), processos de avaliação que, de resto, muito contribuem para determinar o *currículo efectivamente desenvolvido e realizado* (como observam Cardoso 1991 e 1992, Eide 1992, Kvale 1992 e Trindade 1992).

O conceito de currículo, que engloba "todas" as experiências e aprendizagens (do aluno, do aprendiz, ou do formando) planificadas e conduzidas pela escola, ou pelo estabelecimento de formação (na óptica de Cardoso 1987, Kelly 1980 e Schubert 1985), compreenderá, por conseguinte, também (sobretudo na tradição latino-europeia, segundo Cardoso 1997) o *currículo oculto*, não expressamente afirmado nos *planos curriculares* e largamente *não consciente*, englobando tanto a *planificação* como a *realização*, o *previsto*, o *imprevisto*, ou o *não previsto*, e o *não declaradamente afirmado, nem reconhecido*.

O *currículo real*, fruto da selecção, adaptação e apropriação (pelos professores e formadores) dos diversos elementos do *currículo formal* (como nota Figari 1991c), pode apresentar-se, portanto, além de mais rico e diverso, contraposto, até, à lógica, clareza, racionalidade, linearidade e simplicidade dos *projectos curriculares*.

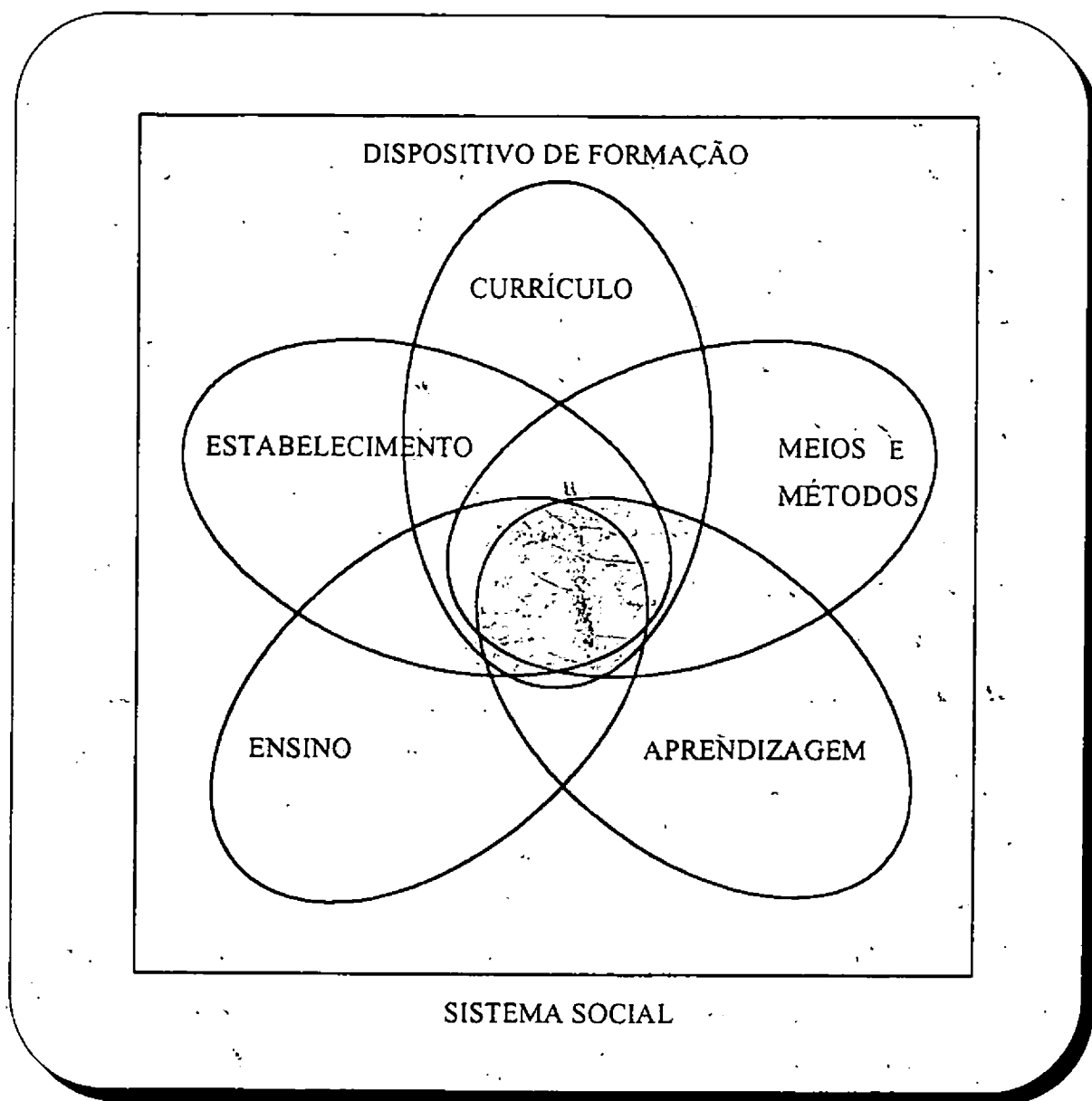
De natureza abrangente, o currículo interpela, nas diversas fases da sua construção, desde a *concepção* (*planificação, projecto e desenvolvimento*) até à sua *realização* e à sua *validação* (por *avaliação final*), um leque de conjunturas educacionais que podem situar-se a

todos os níveis da acção educativa, que para Mialaret (1976) envolvem o *nível nacional e provincial* (consoante o sistema educativo e de formação seja mais centralizado, ou mais descentralizado), bem como o *nível da realização* (ou do *ensino-aprendizagem* propriamente dito), passando pelo *nível do estabelecimento* escolar e de formação (veja-se também Jenkins 1985).

Compreende-se, deste modo, que o *desenvolvimento curricular* (a que, segundo Lewy 1985, Spaulding 1985 e Stake 1977b, se subordinará a *avaliação curricular formativa*) e o currículo se articulem com a *acção educativa* a todos os níveis e em todos os planos (como sugerem Alkin 1985b, Granheim e Lundgren 1992 e Kogan 1992), tal como a *avaliação curricular* e a *avaliação da formação*, se conjugará com a *avaliação pedagógica* a todos os níveis, desde a *avaliação de necessidades de formação*, à *avaliação de inovações, reformas e políticas educativas e de formação* em geral (que, segundo Madaus, Stufflebeam e Scriven 1986, muito contribuíram para impulsionar o desenvolvimento da *avaliação educacional*), passando pela *avaliação dos alunos e formandos*, suas *aquisições, mudanças, competências e desempenho*, estendendo-se (quanto mais não seja para determinar o "valor" e a "influência" de cada "componente" da *acção pedagógica*) à *avaliação das competências e desempenho docente* e à *avaliação dos conteúdos e sua organização*, não deixando de fora a *avaliação da documentação e de manuais didácticos*, dos *métodos, meios e materiais pedagógicos*, dos *equipamentos, instalações e estabelecimentos* de ensino e formação, dos *ciclos, sistemas e dispositivos educativos e de formação*, etc., ... (vejam-se Alkin 1985c, Arredondo 1993, Fernández Huerta 1991, Pacheco 1993 e Pedro Rodrigues 1985).

Em suma, a realidade abrangida pelo conceito de currículo enreda um conjunto extremamente completo e complexo de dimensões e de domínios dos *fenómenos educativo e formativo*, cuja existência e interacção a *avaliação curricular* e a *avaliação da formação* não podem deixar de equacionar (como se sugere na figura 1, na página seguinte), inclusivamente quando se socorrem da *perspectiva e da opinião dos participantes na formação*, que, além disso, devem ser ainda situadas no contexto das diferentes *componentes da actividade e da prática de avaliação (da formação)*.

Figura 1
Os Domínios da Avaliação da Formação³



3. As Componentes da Avaliação da Formação

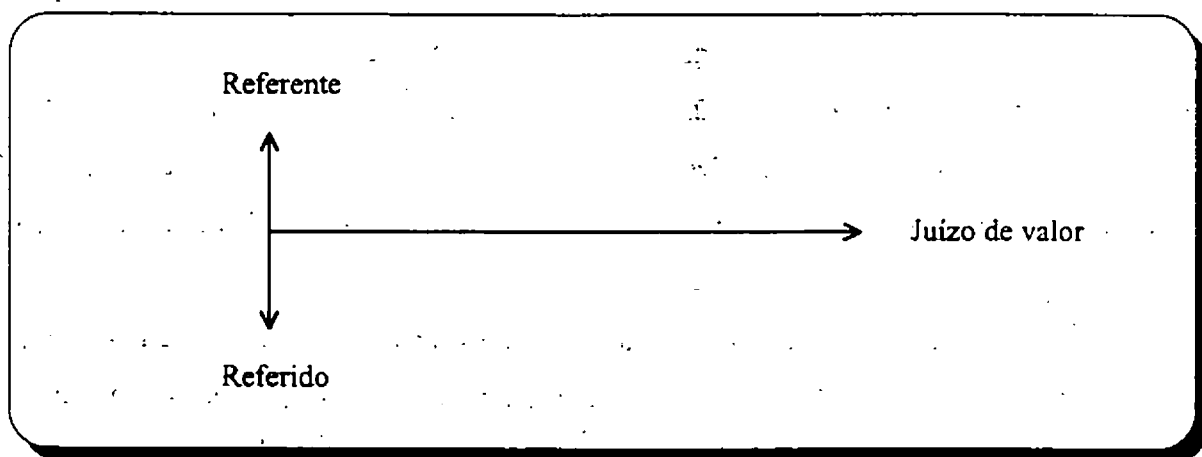
Na linha de Lesne (1984a) poder-se-á aceitar que avaliar implica confrontar um objecto, o objecto que é referido na avaliação, ou objecto da avaliação, com uma norma.

³ A partir da esquematização de Carrilho Ribeiro (1992. p. 37) a propósito do currículo e sistemas conexos.

objectivo, ou *modelo de referência*, que é tomado pela avaliação como *referente*, ou como *termo de comparação*, ou seja, *confrontar o existente ao ideal, ao desejado e ao esperado*, ou ao *valorizado*, com base no qual (como sugerem também Guba e Lincoln 1985a) se *especificarão os critérios de avaliação que permitirão definir o valor do referido e o seu significado* (ver figura 2).

Figura 2.

O Acto de Avaliar (com base em Lesne 1984a, p. 132)



A avaliação incluirá, por conseguinte (como dá a entender também Péchenart 1977), um *juízo de realidade*, relativo ao *estado actual* do objecto da avaliação, e um *juízo de valor*, associado ao confronto entre o "referido" estado actual e o *estado de referência* (cuja determinação já suporá, anteriormente, a adopção de de um *quadro valorativo*, que se fundará em *juízos de valor* nascidos do confronto entre diferentes valores, ou *sistemas de valores* em presença).

Será esta definição geral, adoptada por grande número de autores (como Bertheliet e Chossiere 1995, Boutinet 1984, Danvers 1992, De Ketele e Roegiers 1991, Figari 1991b,c, Gillet 1992, Lajes 1993, Le Boterf 1992, Lecoite 1991, Lemoine 1995, Querenet 1992, Péchenart 1977 e Rousson e Dominicé 1981), que aglutinará numa mesma conceptualização os *juízos de eficácia e de sucesso* (referidos por Lecoite 1991, Scriven 1981, Wolf 1985c e Wright 1968) e os *juízos de pertinência, oportunidade, eficiência, utilização, performance, produtividade, rendimento, rentabilidade, utilidade, impacto, funcionalidade, mérito, qualidade e excelência* (articulados por Bonami, Huybens e Dubruille 1992, Castro-Almeida,

Le Boterf e Nóvoa 1992, De La Orden 1993, D'Hainaut 1982, Escotet 1990, García Aretio 1991, Gruson e Mankiewicz-Lagneau 1983, Le Boterf 1991, Lopes e Reto 1994, Salafranca, Neyra e Sebastián Pérez 1991 e Stufflebeam 1982), conceptualização onde se subordina a *eficiência* à *eficácia* e esta à *necessidade*, *pertinência*, *utilidade*, *impacto*, *funcionalidade* e *qualidade*.

De resto (como sugerem Amiel, Bru, Dauvisis, Laffont e Not 1981, De Ketele e Roegiers 1991, Figari 1991c, House 1980b, Parlet e Hamilton 1980 e Stufflebeam e Webster 1986), será também com base no *referente*, ou no *referencial*, e nos *valores* que nele se inscrevem, que se poderão justificar *escolhas* e tomar *decisões*, para muitos a finalidade principal da avaliação (veja-se Adams e Craig 1983, Alkin e Daillak 1985, Cronbach 1980, De Ketele e Roegiers 1991, Gillet 1992, Hamilton 1977, Hemphill 1969, Ibarra Saiz e Rioperez Lasada 1993, MacDonald 1983, De La Orden 1993, Owens e Owen 1981, Parlett 1985, Parlett e Hamilton 1980, Perrenoud 1986, Postlethwaite 1979, Silva e Matos 1990 e Stufflebeam 1978).

Neste contexto, poderá (com Lesne 1984a) discriminar-se na avaliação um conjunto de *práticas* destinadas a *construir o referente*, por um lado, e a (re)*construir o referido*, por outro lado, bem como, ainda, a *confrontar o referente com o referido* (veja-se a figura 3, na página seguinte), embora se possa considerar que a *construção do referido*, ao efectuar-se a *partir do referente*, inclua já, até certo ponto, pelo menos, essa *confrontação*.

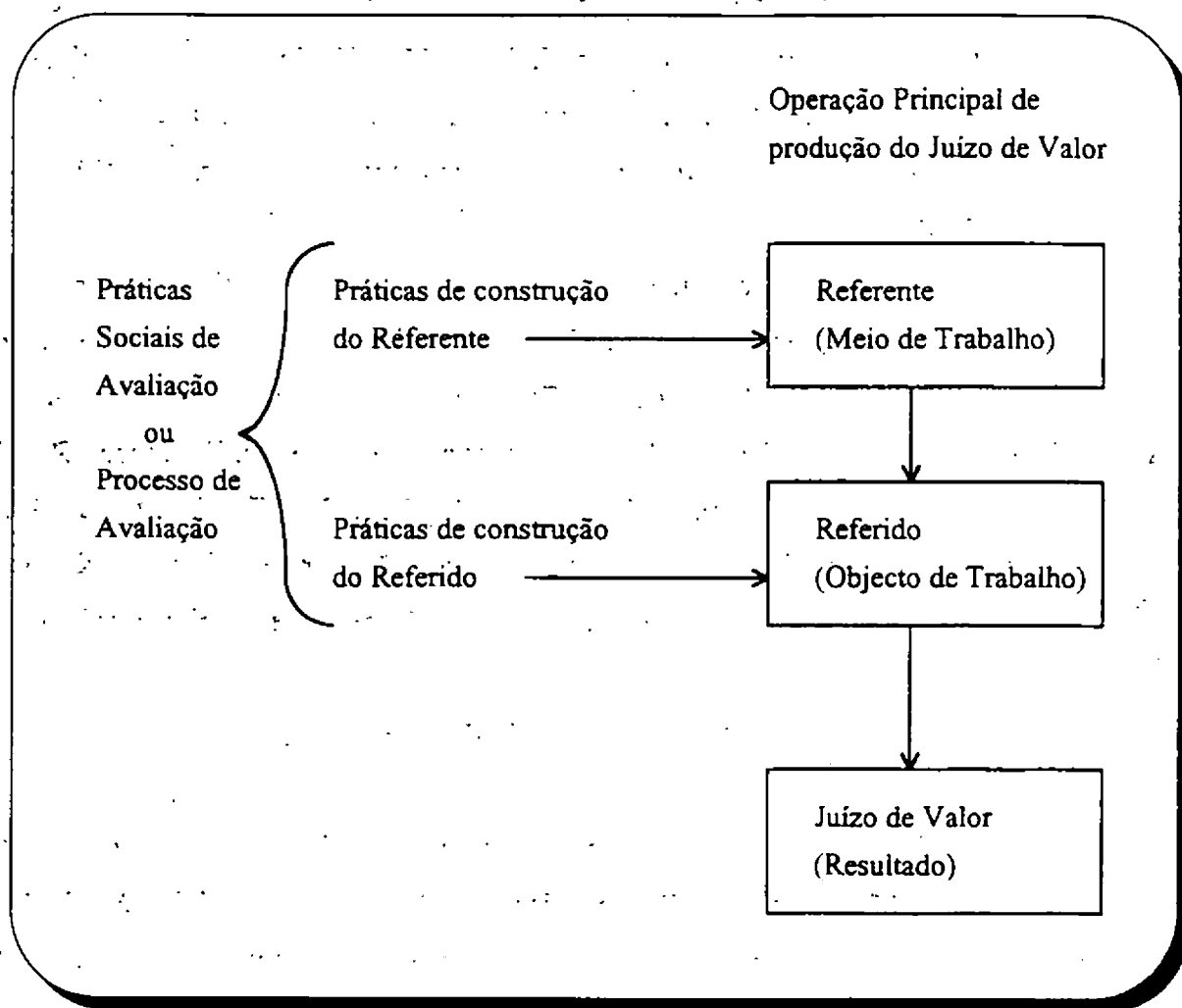
As práticas de *construção de objectivos*, enquanto práticas de *construção do referente*, afiguram-se, assim, indispensáveis às práticas de *avaliação*, na medida em que (como sugere Lesne 1984a) o *referente* pode ser encarado como o meio ou o instrumento de trabalho da *avaliação*, compreendendo-se, por conseguinte, que o processo de *explicitação e construção do referente*, ou do *referencial*, que operacionaliza e justifica o *sistema de referências*, e que fundamenta e explica os *critérios de avaliação* (como defende House 1992), o processo que Figari (1991c) formaliza na *metodologia da referencialização*, adquira um lugar central e primordial no processo de avaliação, pois é com base no *referencial*, no produto desse processo ou dessa metodologia, que se vai "recolher a informação" que "constroi" o *referido* (e que lhe dá *visibilidade*).

Justifica-se, por conseguinte, que Figari (1991a) integre na *metodologia de referencialização* as dimensões da *planificação*, ou do *projecto*, bem como da *avaliação*, explicando-se, igualmente, a constatação (por Barbier 1983) de que as práticas de *avaliação*

das acções de formação se encontram ligadas às práticas de *planificação* e de *avaliação de necessidades*, que, também para Scriven (1974 e 1978), constituem os pré-requisitos sem os quais nada adquirirá "*valor*", sendo por referência às *necessidades* (e ao *referencial* que as determina) que se *justificará* todo e qualquer programa e dispositivo educativo (como sugere Scriven 1977d).

Figura 3

Práticas que constituem o Processo de Avaliação (in Lesne 1984a, p. 134)



3.1. A Avaliação de Necessidades e Determinação de Objectivos de Formação

A própria *identificação, análise, avaliação e selecção de necessidades*, requer o *confronto* entre a *situação existente* e o *estado ideal desejado*, dando expressão a um *projecto*

que se define por referência a *normas*, *objectivos* e *valores*, e que se constitui sempre com base em *discrepâncias*, sendo essas discrepâncias que se irão traduzir em *objectivos de formação* (como sugerem Barbier e Lesne 1977, De Landsheere 1986 e 1992, Johnson 1986, Kaufman 1973, Kliebard 1980, Le Boterf 1991, Lesne 1984a, Lopes da Costa e Soares Lopes 1989, McKillip 1987, Pennington 1985, Rousson e Boudineau 1981, Scriven 1977c, Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff e Nelson 1985, Suarez 1985, Vasconcelos 1993 e Wedell 1983).

De facto, será por referência às *necessidades de formação*, ou às *necessidades educativas*, que se avalia a *validade*, ou *pertinência da formação*, e se enquadra a avaliação da sua *utilidade e impacto* (como referem Freiche 1977, Kaufman 1973, Lecoite 1991, McKillip 1987 e Querenet 1992), sendo, portanto, com base nelas que se *avaliam os objectivos dos programas* e os *projectos curriculares* (como notam Scriven 1977c, Stecher 1985 e Wolf 1985c).

Nesta perspectiva, tal como um *teste psicológico* não se mostrará *válido* para todos os *objectivos, utilizações e populações* possíveis, que delimitam a sua *aplicabilidade* (como se depreende de Afonso 1987, American Educational Research Association, American Psychological Association e National Council on Measurement Used in Education 1985, Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1981 e 1988 e Ferreira Marques 1971a), também um programa, currículo, ou dispositivo de formação se *validará* por referência à sua *utilidade*, ou seja, às *necessidades de populações específicas* que ele permitir *satisfazer*.

3.2. O Controlo da Formação

O *controlo*, enquanto concebido (com Crozier 1990, De Ketele e Roegiers 1991 e 1993, Freiche 1977, Lecoite 1991 e Ribeiro 1992) como *medida de distâncias, discrepâncias e desvios da realização* e dos *resultados* em relação ao *planificado* (que engloba *necessidades e objectivos*) e ao *regulamentado* ou ao *legislado*, ou enquanto entendido como *verificação dos "desvios à norma"* (como referem Barlow 1992, Benavente 1990a, Caroço e Vidal Pinho 1989, Costa Pereira e Valente dos Santos 1989, Coudray 1990, Figari 1987 e Vatieir 1988), afigura-se como uma componente essencial da *avaliação*, que extravasará o *controlo* na medida em que (como sublinha Figari 1991c) ela implica um trabalho de *referencialização*, que requer uma reflexão sobre os referentes, implícita na sua

escolha, articulação e justificação, indo além da mera subordinação a um *referencial* não questionado.

() Assim, enquanto o processo de *controlo* funciona (segundo Champy e Étévé 1994 e De Ketele e Roegiers 1991) num sistema fechado, porque não se interroga sobre as opções tomadas a montante, trabalhando (como observa Freiche 1977) para a reprodução do *sistema de valores* que instituiu o *controlo*, a *avaliação* inscreve-se num sistema aberto e em evolução, que reconhece que os critérios não se encontram inteiramente determinados de uma vez por todas, justificando-se a posição de Figari (1991c), segundo a qual a noção de *referencial*, enquanto produto das práticas de construção do referente, representa uma realidade demasiado estática, não podendo, por isso, deixar de se reconhecer maior importância ao processo de *referencialização*, que salienta o carácter dinâmico da metodologia de avaliação.

Compreende-se, nesta perspectiva, que também Kaufman (1973) e Scriven (1986) encarem a *avaliação de necessidades* como um processo interminável, constante e dinâmico, até em virtude da *satisfação* e da *evolução* das "necessidades".

() Enquanto processo de *verificação*, à *confrontação* e a *medida da distância* entre um *referente* e um *referido*, que caracteriza o processo de *controlo*, e que (de acordo com Rui Gargallo 1994) o define como "inspecção", apresentar-se-á, assim, mais próxima da noção de *juízo de realidade* que da ideia de *juízo de valor*, que requererá a *ponderação* e atribuição de um *significado* a essa *distância*.

Tal como as práticas implicadas pelas actividades de *controlo*, e na mesma linha da produção de *representações de factos* (mais que da produção de *representações de objectivos*), associadas à *construção do referido*, podem divisar-se (de acordo com De Ketele e Roegiers 1991 e 1993), ainda no interior do processo de avaliação da formação, as práticas de *investigação*, de *recolha da informação* e de *medida*.

3.3. A Recolha de Informação Acerca da Formação

A *recolha da informação* procede (como sugerem De Ketele e Roegiers 1991 e 1993) a partir de *objectivos* precisos e de um *sistema de questionamento* (com origem no *referencial de avaliação*), que delineia uma *estratégia* e um *plano organizado* que *selecciona* e *articula fontes e instrumentos* elaborados judiciosamente para *caracterizarem o referido*. Ela

mobilizará, por conseguinte, quer um trabalho de reflexão e programação, relativo aos *planos de investigação*, quer uma *instrumentação*, enraizada tanto no conhecimento do *objecto da avaliação* como no *referencial de avaliação* que o interroga.

3.4. *A Medida das Variáveis da Formação*

Enquanto operação de "atribuição de números a coisas segundo regras determinadas" (como lembram Choppin 1985 e De Ketele e Roegiers 1991 e 1993), a *medida*, que requer a definição das *modalidades* que a *variável* pode assumir e o conhecimento acerca do modo de fazer corresponder um "*valor*" a cada *modalidade observada*, pode perfeitamente fazer parte do processo de *recolha de informação*, aproximando-se também do *controlo*, uma vez que este *mede a distância relativa a um critério*. De resto, a *medida das diferenças* entre o *início* e o *fim* da formação, entre *resultados* e *objectivos* (a que se referiram Gouveia e Raposo 1989 e Tyler 1976, 1982 e 1986), e entre programas e dispositivos de formação diferentes, apela sempre para *critérios* que se deduzem de *referentes*, ou de um *referencial de avaliação*.

3.5. *A Investigação Científica da Formação*

Segundo Jacquard (citado por Landelle 1992) o objectivo do esforço científico não será a *eficácia na acção sobre o universo*, mas a *coerência da representação do universo*, apresentando-se o projecto científico antes de mais como uma procura de *lucidez*. Os *critérios de avaliação da investigação científica* referir-se-ão, pois, mais imediatamente à *verosimilhança e plausibilidade* dos conhecimentos produzidos, à sua *eficácia* e *utilidade explicativa*, que à *eficácia interventiva*, ou à "*transformação da realidade*" (nos termos de Fernandes e Esteves 1995), derivada da *aplicação imediata* desses conhecimentos (como refere Nóvoa (1996), não se impondo que a *investigação científica* sobre uma determinada *prática* se subordine necessariamente aos critérios e aos valores por que essa prática se regeu ou se rege.

Parece, assim, legítimo estabelecer alguma distinção entre *investigação* e *avaliação*, que aparece mais declaradamente associada a um projecto de acção, embora, apesar de Hemphil (1969) considerar que a *investigação científica* não pode ser vista como um tipo especial de *avaliação*, possa aceitar-se (com Boutinét 1984, Reichardt e Cook 1986 e Wright

1968) que a avaliação coloque ao seu serviço a *metodologia de investigação* com o intuito de procurar *explicar os resultados observados* nos alunos ou formandos, de uma instituição no final de um programa ou currículo de formação, sendo neste sentido que se poderá interpretar a expressão *investigação avaliativa* (utilizada por Alvarez Méndez 1986), ou *avaliação investigativa*, ou que se poderá explicar que alguns autores (como Caro 1982, Serafini 1990 e Vogt 1993) considerem a *avaliação* como uma forma de "*pesquisa aplicada*".

Além disso, o contexto da *avaliação* pode apresentar-se diverso daquele em que se desenvolvem normalmente os trabalhos de *investigação científica* no que se refere principalmente aos seguintes aspectos:

1) Restrição (segundo Grifattón 1993, Jenkins 1985, Knapp 1986 e Wright 1968) da *liberdade para definir o problema a investigar*, se bem que, como advogam Guba e Lincoln (1985a), o avaliador não possa aceitar como um dado adquirido que a *definição que o cliente faz da situação* é a mais *legítima* ou *apropriada*, não sendo (como nota Stake 1982a) pelo facto de o avaliador trabalhar para um patrocinador que este se converterá num seu supervisor e aquele num simples subordinado;

2) Origem (segundo Ardoino e Ferrasse 1991) em *problemas* predominantemente de *ordem prática*, ligados directamente (como nota Wright 1968) à determinação e explicação dos resultados de um programa, currículo, ou dispositivo de formação, em lugar de derivar essencialmente de *problemas teóricos*, associados ao *desenvolvimento do conhecimento científico*, podendo limitar-se (como refere Knapp 1986) a um programa *particular*, e às decisões específicas a tomar a seu respeito, sem ter a preocupação de *generalizar* (como nota Caro 1982), ou de procurar elucidar um *fenómeno de natureza geral*, mesmo que (como defendem Lecomte 1982a e Fitz-Gibbon e Morris 1982) tenha de fazer apelo ao conhecimento científico para fundamentar a sua metodologia e para interpretar os resultados;

3) Limitação no que diz respeito à *manipulação* do programa ou dispositivo de formação, sobretudo se se tentar avaliar um programa em acção num *ambiente "natural"* (como sublinha Wright 1968), embora as lógicas de *Investigação & Desenvolvimento* transpostas para a esfera curricular prevejam *experiências* (quer "*de laboratório*" quer "*de campo*") no processo de avaliação ao serviço do *desenvolvimento curricular* (veja-se Lewy 1979);

4) Possibilidade de *definição prévia*, pelo cliente, do *referencial de avaliação*, compreendendo-se que De Ketele e Roegiers (1991) situem a *investigação experimental* na

esfera do *controlo*, por requerer a *fixação prévia e definitiva do referencial*, que se processará mais rápida e facilmente no caso de não se *discutir* nem *negociar* esse *referencial*;

5) Maior dificuldade em estabelecer "*relações adequadas com as fontes*", necessárias à obtenção de *informação fidedigna* (como sublinha Knapp 1986), principalmente se o avaliador se posicionar ao serviço de uma política de *controlo e normalização*;

6) Apesar de a perspectiva da *avaliação democrática* (apresentada por MacDonald 1983) defender a *confidencialidade*, o *anonimato* e o *controlo da utilização da informação* por parte das pessoas que foram tomadas como "*fontes de informação*", são de esperar maiores dificuldades na observância destes preceitos, e tanto maiores quanto a avaliação se destine a fundamentar e legitimar *decisões relativas aos "objectos de investigação"*, decisões que podem revelar-se prejudiciais para os *interesses* dessas pessoas (como lembra Knapp 1986), explicando-se que Figari (1991c) perspetive a avaliação como uma prática de *alto risco potencial* para os actores interessados.

Por outro lado, o que em primeiro lugar distinguirá a avaliação e a investigação serão as práticas de construção do referente e (de acordo com Figari 1991c) a própria natureza do referente, predominantemente teórico e explicativo, no caso da investigação científica, e essencialmente normativo e axiológico, no caso da avaliação, podendo supôr-se, nesta perspectiva, que elas configurarão lógicas relativamente diferentes, procurando a avaliação construir um referencial normativo, a partir do qual vai investigar (e reconstruir) o "objecto de avaliação", enquanto a investigação científica (como se depreende de Natanson 1982) poderá tentar descrever, estudar, analisar e explicar a construção e evolução do referencial normativo e axiológico (tomado como "objecto de investigação") por que se rege o "objecto de avaliação", mas sem o imperativo (declarado) de ter de lho impôr, ou de tentar submeter o "objecto de avaliação" a um referencial dessa natureza.

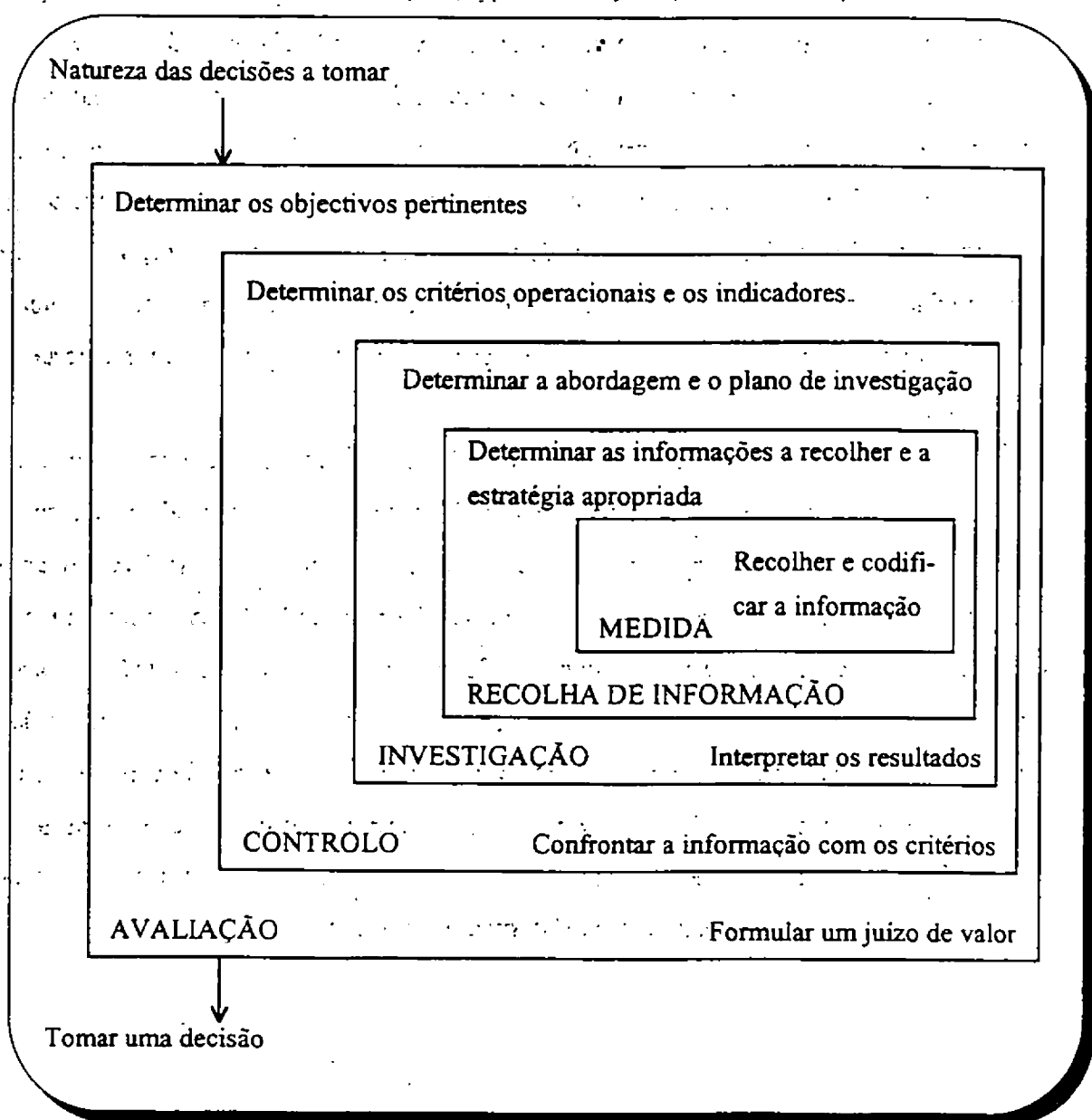
Em segundo lugar, os dois tipos de práticas diferenciar-se-ão pelos *critérios* que as avaliarão, eles próprios derivados dos *objectivos* por que elas se regem, que na investigação científica se reportarão à *eficácia da explicação*, associada ao progresso na *inteligibilidade dos fenómenos*, e que na avaliação se poderão subordinar aos *valores* dos clientes, que circunscrevem (na óptica de Borich 1985a) a *utilidade da avaliação face às decisões a tomar*, dependentes do *projecto de acção* que a avaliação serve (mas que certamente não deixarão de requerer também a *iluminação e elucidação dos objectos de avaliação*).

De qualquer modo, na perspectiva de Lesne (1984a) e De Ketele e Roegiers (1991), a *avaliação* não se identificará nem se reduzirá às práticas de *investigação, recolha de informação, medida e controlo*, que aliás pode englobar e articular (como sugere a figura 4) ao serviço de um projecto de intervenção que incide sobre as práticas e dispositivos de formação que são *objecto de avaliação*.

Figura 4

As Componentes do Processo de Avaliação da Formação
(com base em De Ketele e Roegiers 1991, p. 39, e 1993, p. 77-79)

isto
é
contínuo



A investigação que se debruça sobre a(s) prática(s) de avaliação pode incidir, por conseguinte, sobre todas as suas componentes, ou privilegiar algumas delas, como, por exemplo, a *referencialização*, ou *construção do referencial de avaliação*, ou pode centrar-se na utilização desse referencial no confronto com o objecto de avaliação (e na re-construção, ou re-definição e re-conceptualização do objecto de avaliação), conducente a um juízo de valor num contexto decisional específico, que irá determinar a utilização e o impacto formativo da avaliação.

O estatuto do discurso dos participantes no quadro da avaliação da formação, por seu lado, será equacionável em relação com os diferentes planos das práticas de avaliação, desde a *referencialização*, ou *construção do referencial*, à *construção do referido* e à *confrontação entre referente e referido* num contexto decisional, embora se possa observar que a "representação de factos", a formulação de "juízos de realidade" (nos termos de Simões 1992b), ou a "descrição" da situação em questão, ou do "referido", não parecem separáveis da "representação de objectivos", nem de juízos de valor, ou seja, a *construção do "referido"* não se afigura independente do "referente", não parecendo, neste contexto, um *referencial explicativo* poder deixar de apelar para um *referencial axiológico*, ou para um *referencial de avaliação*.

A perspectiva dos participantes poderá, assim, desdobrar-se em *norma*, ou *referente*, no processo de *construção do referencial* (de formação, ensino, aprendizagem, currículo, métodos, meios, estabelecimento, avaliação e dispositivo de formação), em *informação sobre o referido*, no processo de "construção do referido", em *medida do desvio do referente em relação ao referido*, no processo de controlo e de confronto entre a informação e os critérios determinados (ou entre referente e referido), ou em *apreciação do valor* (ou avaliação) das discrepâncias eventualmente constatadas, no contexto de cenários decisionais possíveis, devendo nuns casos respeitar princípios de natureza essencialmente axiológica e ético-política, mas não podendo, nos outros casos, deixar de subordinar-se também a preceitos de ordem epistemológica, metodológica e científica.

4. O Debate Epistemológico-Metodológico da Avaliação da Formação

Associável à questão da *explicação, compreensão e interpretação dos resultados* dos programas e currículos de formação (referida por Caro 1982, Hudson 1982, Escotet 1990, Koppelman 1986, Marques, Cruz e Guedes 1995, Rutman 1982a,b e Wholey 1982), embora releve de uma problemática mais geral, referente ao *conhecimento do objecto de avaliação* (como sugere Proppé 1990), este debate poderá eleger como questão central (na linha de Guba e Lincoln 1985a,b e 1986 e Smith 1981b) a *adequação do paradigma de investigação à natureza dos fenómenos* de que procura dar conta, salientando-se de um lado a *abordagem experimental*, frequentemente tomada como *quantitativista*, extensiva aos *modelos quase-experimentais e correlacionais*, mais consentâneos com *dispositivos não estritamente experimentais*, ou com *situações naturais*, não directamente controláveis nem manipuláveis pelo investigador, embora (como nota Hamilton 1983b) façam apelo aos mesmos princípios e pressupostos, que Guba e Lincoln (1986) situam no *racionalismo*, mas que Lecomte (1982b) inscreve no *empirismo*, contrapondo-o ao *paradigma normativo*, por tomar a *realidade* como *dada*, em lugar de *construída*, compreendendo-se que Berbaum (1982) classifique essa perspectiva de *naturalista*, pela proximidade com as perspectivas das *ciências naturais*, situando-a nos antípodas da também chamada *abordagem naturalista, qualitativa e ideográfica*, que encara a *realidade social* como *artificial e socialmente construída*, requerendo o seu estudo e entendimento, por isso (de acordo com Von Wright 1985), o apelo à *compreensão e interpretação*, e à *perspectiva dos actores*, no quadro de uma concepção *teleológica da causalidade*.

Contrapõem-se, portanto, nesta lógica, um *paradigma empírico-racionalista* (segundo Guba e Lincoln 1986 e Lecomte 1982b), *racional-empírico* (nos termos de Wolf 1985b), *racional-empírico-comportamental* (para Popkewitz 1984), ou *empírico-analítico* (de acordo com Kemmis 1985), que Proppé (1990) situa no *empirismo-lógico* e no *positivismo*, e um *paradigma normativo-naturalista*, mais próximo das *perspectivas fenomenológicas e construtivistas*, que, como nota Proppé (1990), podem contudo acabar por desembocar no *relativismo*.

De facto, grande número de *trabalhos de carácter metodológico*, que propõem uma *análise e justificação do método*, reportam-se a um conjunto de *pressupostos* relativos à *natureza dos fenómenos* que se propõem estudar, sendo esses pressupostos que em grande

parte determinarão os *planos de investigação*, o tipo de análises a efectuar, a interpretação dos seus resultados e, consequentemente, os *standards*, *normas*, ou *critérios* que, além de orientarem a investigação, servem de guia à sua avaliação (vejam-se os quadros 1 e 2).

Quadro 1

Diferenças Axiomáticas entre os Paradigmas *Racionalista* e *Naturalista* de Investigação Científica (com base em Guba e Lincoln 1986, p. 316)

Axiomas	Paradigma Racionalista	Paradigma Naturalista
Realidade	única, tangível, convergente, fragmentável	múltipla, intangível, divergente, holista
Relação investigador-respondente	independência	interacção ou interrelação
Natureza das afirmações	generalizações independentes do contexto, proposições nomotéticas, ênfase nas similaridades	hipóteses contextualizadas, proposições ideográficas, ênfase nas diferenças
Explicação	causas reais temporalmente precedentes, ou simultâneas, manipulável, probabilística	interacção, proactiva e retroactiva, não manipulável, plausível
Relação aos valores	livre de valores	dependente de valores

Quadro 2

Os Fundamentos dos Paradigmas de Avaliação (com base em Lecomte 1982b, p. 5)

Dimensões da Avaliação	Hipóteses da Avaliação	
	Paradigma Empírico	Paradigma Normativo
Delimitação dos fenómenos a observar	por elementos	holista
Percepção do objecto a avaliar	realista	idealista
Modo de generalização	objectivista	subjectivista
Perspectiva do investigador	extrospectiva	introspectiva
Modo de elaboração da avaliação	formal	informal

Com efeito, se não questionarem os pressupostos que assumem (como parece ser o caso de Ahlgren e Walberg 1985, Airasian 1977 e 1986, Atkinson, Delamont e Hammersley 1988, Campbell 1985, Campbell e Santley 1979, Cook, Cook e Mark 1982, Fitz-Gibbon e

Morris 1982, Kish 1985 e Rosenberg 1985), os dispositivos de investigação que forem propostos reduzirão a *metodologia* à *técnica* (como sugere Oberle 1991), ou à simples discussão dos *modelos*, *estratégias operacionais* e *planos de investigação*, que Gephart (citado por Smith 1981a) situa nos *níveis inferiores da metodologia*.

No entanto, os trabalhos que contrastam os *paradigmas*, mesmo que não aprofundem muito a reflexão filosófica que os sustenta, contribuem grandemente para clarificar a problemática dos *planos de investigação* e dos respectivos *critérios de rigor e cientificidade*, ajudando a fundamentar as opções efectuadas (veja-se, por exemplo, Filstead 1986, Guba 1983, Guba e Lincoln 1985b e 1986, Hamilton 1983a, Lecomte 1982b e Oberle 1991).

Deste tipo de análises parece ressaltar o contraste entre pressupostos relativos à *natureza do fenómeno* em questão, que determina o modo de o *observar*, *perceber*, *compreender* e *explicar*, e que farão, ou não, apelo a *elementos de natureza subjectiva*, como, por exemplo, os *valores* dos actores sociais, os seus projectos, aspirações, representações, perspectivas e *experiência pessoal*, ou *vivência*.

Como nota Oberle (1991), tais *axiomas* situam-se essencialmente nos planos *ontológico* e *epistemológico* da *metodologia*, mais ao nível do *paradigma* propriamente dito que a nível dos *planos de investigação*, ou dos *métodos*, *técnicas* e *instrumentos* específicos, embora (de acordo com Guba e Lincoln 1985a e 1986) possam apelar preferencialmente, mas não necessariamente, para certo tipo de *posturas* nesses domínios (apresentadas no quadro 3), que não deveriam, contudo, ser tomadas como identificadoras e definidoras dos *paradigmas* em causa.

Quadro 3

Posturas associáveis aos Paradigmas *Racionalista* e *Naturalista* de Investigação Científica (segundo Guba e Lincoln 1986)

Posturas	Paradigma Racionalista	Paradigma Naturalista
Fonte da teoria	a teoria existente	emergente
Planificação da investigação	prévia	emergente
Situação de investigação	laboratorial	natural
Conhecimento utilizado	proposicional	tácito e intuitivo
Instrumentos	materialmente formalizados	o investigador
Métodos	quantitativos	qualitativos

Assim, como sublinham Reichardt e Cook (1986), os *métodos quantitativos* não se revelam necessariamente incompatíveis com *abordagens fenomenológicas*, não se mostrando os *estudos qualitativos*, por seu lado, confináveis ao estudo de *casos isolados*, pelo que se compreenderá que seja principalmente ao nível dos *métodos* que se procuram ultrapassar as oposições, nomeadamente através de *abordagens ecléticas*, revelando-se muito mais problemática a realização de compromissos no plano do antagonismo entre *axiomas* que se contradigam, acabando mesmo Guba e Lincoln (1985a e 1986), tal como Maria Teresa Estrela (1985b), por regeitar tal possibilidade, que Proppé (1990) vislumbra, não no plano do *eclétismo*, que se confina aos "*quadros de referência de cada paradigma*", aceitando-os e reconhecendo o dualismo, mas no *plano paradigmático*, integrando (*dialecticamente*, na linha de Maria Teresa Estrela 1992) um *outro paradigma* (que ultrapassa os anteriores).

4.1. A Abordagem Empírico-Racionalista

No quadro desta abordagem o *mundo social* parece considerado, a semelhança do *mundo natural e físico*, como constituído por conjuntos de *relações individuais e individualizáveis* que *explicam os fenómenos sociais*, os quais se mostrarão, por conseguinte, compostos de *elementos*, ou de *variáveis* e de *relações elementares, fragmentáveis, manipuláveis, controláveis e neutralizáveis* alternadamente no sentido de averiguar e *separar* as suas contribuições relativas e absolutas, que *aditivamente* confluirão para *determinar* essas situações e esses fenómenos sociais.

Esta perspectiva, que encara o *todo* como *soma das partes* e procede por análise, simplificação e redução, supõe ainda, consequentemente, que as *variáveis* e respectivas associações são *isoláveis do contexto e independentes do observador*, ou, até, da vontade dos actores sociais a que se referem.

Será nestes termos que se pode reivindicar para a *realidade* em estudo o estatuto de *única, tangível, convergente e fragmentável*, apreensível de modo *realista, empírico, extrospectivo e objectivo* e conducente a um conhecimento directamente *generalizável*, obrigando-se a investigação a demonstrar a existência de *relações estáveis entre variáveis*, isolando-as das restantes, do contexto e do investigador, no intuito de eliminar factores que, ainda que eventualmente presentes, não entram na *determinação* dos fenómenos em causa.

preocupação principal dos *planos experimentais, quase-experimentais e correlacionais* (como se depreende de Ahlgren e Walberg 1985, Airasian 1977, Bataille 1972, Borich 1985b, Campbell e Stanley 1979, Cook, Cook e Mark 1982, Escotet 1990, Fitz-Gibbon e Morris 1982, Hollister, Kemper e Wooldridge 1986, Kish 1985, Reto e Nunes 1992, Rosenberg 1985, Tate 1985, Von Eye 1985 e Wolf 1977 e 1985b), sendo principalmente nesta perspectiva (exposta no quadro 4) que fará sentido, no contexto da avaliação da formação, procurar isolar a importância da formação (e do currículo e seus diversos componentes, eles próprios a separar uns dos outros) no que se refere ao valor da sua contribuição para o desempenho final global dos formandos (na lógica exposta também por Bressoux 1996).

Quadro 4

Perspectiva Racionalista da Credibilidade da Investigação Científica

(in Guba 1983, p. 155)

Factores que afectam a investigação	efeitos produzidos	modo de os reduzir	para obter	e produzir resultados
factores que interagem e encobrem	confusão	controlo e aleatorização	validade interna	isentos de contaminação
mudanças situacionais	singularidade	amostragem probabilística	validade externa	independentes do contexto
flutuação instrumental	instabilidade		fiabilidade	à prova de inconsistência
tendências do investigador	preconceitos	réplica do investigador	objectividade	independentes do investigador

Esta lógica estará subjacente também ao modelo de *Investigação, Desenvolvimento e Difusão das reformas e inovações* (apresentado por Almeida Costa 1988, Huberman 1973 e Rülcker 1985), também aplicado ao desenvolvimento curricular (veja-se Lewy 1979a e Varela de Freitas 1988) e ao desenvolvimento de programas educativos (como mostram Hayman e Napier 1979), na medida em que requer a realização de *estudos experimentais piloto*, rigorosamente controlados (a que se referem Campos 1983 e Sutaria 1981), previamente às *testagens de campo* (referidas por Havelock e Huberman 1980 e Postlethwaite 1985) em *amostras representativas* de todas as *situações possíveis*, que antecedem a sua *generalização*, se bem que este modelo reconheça a *adaptação e alteração* dos programas e currículos de

formação com a *difusão* e *instalação* em contextos diversificados, correspondendo (na perspectiva de Huberman 1986) a uma *transformação* que os torne *localmente utilizáveis*.

De resto, terão sido a *instabilidade*, a *modificação* inevitável e a *dificuldade de standardização* dos currículos, a par da *impossibilidade da aleatorização* da sua administração, que terão levado Weiss e Rein (1986) a abandonar os *planos experimentais* em favor de planos alternativos de investigação.

Por outro lado, os estudos que abordaram a *interacção entre variáveis*, em lugar de defenderem a ideia do desenvolvimento de "*currículos à prova de professores*" (para utilizar a expressão de House 1988, Paquay 1985 e Weiss e Regan 1985) e *à prova de alunos*, apontam (com Cronbach 1957) para a *adaptação dos tratamentos aos sujeitos*, reconhecendo Cronbach (1975) ser virtualmente impossível estudar todas as interacções entre as variáveis em presença, o que terá levado a questionar o desiderato das *generalizações empíricas* num mundo dominado pela interacção e pelos *efeitos de interacção* (como nota também Floden 1986), onde em determinadas circunstâncias umas variáveis podem anular e inverter o *efeito* das outras, fenómeno que impede de tomá-las isoladamente.

A análise das interacções terão conduzido assim Cronbach (1975) a pugnar pelo *estudo intensivo de casos*, abrangendo "todas as variáveis possíveis" e recorrendo à observação dos *processos*, ou das *práticas*, para poder *interpretar as associações registadas*, correspondendo a *generalização* a uma fase posterior, assente na *acumulação de estudos de caso*, e na *abstracção* a partir deles, concebendo-a em "termos hipotéticos", como uma *hipótese* de trabalho a *aplicar* pelo investigador à *inteligibilização de cada nova situação*, ou de cada *novo caso*.

4.2. A Abordagem Normativo-Naturalista

As análises de Cronbach vieram, assim, questionar a *isolabilidade das variáveis* e a *generalização empírica*, propondo, em contra partida, uma *abordagem holista, contextualizada e ideográfica*, que toma a *generalização* como *reinterpretação em cada nova situação* e que não reconhecerá ao *diverso*, ao *específico*, ao *atípico* e ao "*único*" o mero estatuto de "excepção à regra".

Mas a *abordagem normativa* não é *holista* e *ideográfica* apenas pela dificuldade em isolar as variáveis e estudar as suas interacções, mas porque concebe os fenómenos sociais

como possuindo uma organização que vai para além da justaposição aditiva dos seus elementos, podendo dizer-se que *o todo é mais que a soma das partes*, não fazendo sentido considerá-las independentemente das relações que mantêm entre si e com o todo, que, por outro lado, integra *ideias, crenças, regras e normas* sociais, reconhecendo aos indivíduos um papel activo na *construção da sua realidade*, em lugar de os tomar como "robots" (como sugere Filstead 1986), ou seja, introduzindo na *explicação dos fenómenos* uma componente *teleológica*, de *natureza subjectiva*, que requer o recurso ao *ponto de vista dos actores* implicados para que as situações se possam tornar *inteligíveis*, sendo também neste contexto que se poderá considerar que este *paradigma* recorre a uma *abordagem subjectivista e introspectiva*.

O reconhecimento da importância da *perspectiva dos participantes* (das suas crenças, opiniões, percepções, interpretações, representações, atitudes, valores, interesses, objectivos e projectos), a constatação da diversidade de *pontos de vista*, porventura associada à diversidade de *posições* e de *papéis* por eles desempenhados numa mesma situação (como apontam Becker 1985b, Denzin 1985a, Duru-Bellat 1990 e Zelditch 1985), e o registo da oposição e conflito de perspectivas (sublinhado por Becker 1985a, Cardinet 1990b e Lecomte 1982a), poderão, por outro lado, confluir para levar a encarar a *realidade* como *múltipla, divergente, intangível e dependente dos valores*.

De facto, como refere Schutz (1985), ao contrário do que se passa em relação ao *mundo social*, a investigação do *mundo natural* nada significa para as moléculas, átomos e electrões, podendo o modo de seleccionar, conceber, estudar, analisar, investigar e representar os *problemas sociais*, ter um *significado* e um *impacto* específico para os indivíduos e grupos implicados, que (como notam Guba e Lincoln 1985a) pode até entrar em conflito com os seus interesses, valores, auto-imagem e mitos, o que obriga (de acordo com Guba 1981 e Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1981) a abandonar a crença na sua *cooperação completa e desinteressada* na investigação (para já não falar na avaliação).

Neste contexto, a *reactividade dos participantes* não será torneada com o recurso às *experiências duplamente cegas* (que matêm na ignorância a respeito da situação experimental quer o experimentador quer os sujeitos da experiência), sugeridas no quadro da *abordagem experimental* por Campbell e Stanley (1979), pois não anularão a *interpretação* nem a *inserção social* da investigação.

Com efeito, à luz da *abordagem normativa* também a *investigação científica* se apresenta como uma *prática social*, assente numa organização social, não podendo, por isso, ser considerada como *neutra*, exigindo ao investigador a explicitação, clarificação, discussão e justificação dos valores que a integram.

4.3. Os Critérios de Credibilidade da Investigação Científica

A diversidade e até oposição entre os pressupostos em que os dois *paradigmas* se baseiam pode justificar o recurso a denominações diferentes para os diferentes *aspectos da credibilidade da investigação científica* (apresentados por Guba 1983 e Guba e Lincoln 1985a, veja-se o quadro 5), que decorrerão (como sugere Oberle 1991) das *regras de elaboração e teste do conhecimento científico*, denominações que, por seu lado, também procuram conferir ou acrescentar um conteúdo relativamente diferente ao *valor de verdade*, à *aplicabilidade*, à *consistência* e à *neutralidade* da investigação científica, conteúdo que se mostrará traduzível em *critérios, procedimentos de controlo e indicadores* substancialmente diversos (comparem-se os quadros 4, da página 44, e 6, da página seguinte).

Quadro 5

Denominação Racionalista e Naturalista dos Aspectos da Credibilidade da Investigação Científica (in Guba 1983, p. 153)

Aspecto	Termo Racionalista	Termo Naturalista
valor de verdade	validade interna	credibilidade
aplicabilidade	validade externa ou generalizabilidade	transferabilidade
consistência	fiabilidade	confiança
neutralidade	objectividade	confirmabilidade

4.3.1. O "Valor de Verdade"

O *valor de verdade* corresponderá à *confiança* na *veracidade* dos resultados da investigação, que Guba e Lincoln (1985a) equacionam com o *isomorfismo* entre os *resultados* produzidos e os *fenómenos* a que se referem, que na *abordagem experimental* requer o *controlo de todas as variáveis* para poder, por exemplo (como sugerem Campbell e Stanley

1979), determinar em que medida os resultados observados no final da formação apenas a ela se devem, e que na *abordagem normativa*, onde as perspectivas dos participantes adquirem um valor explicativo essencial, pode justificar o apelo à *comprovação pelos implicados*, à *validação pelos respondentes* (segundo Hutchinson, Hopkins e Howard 1988), ou *validação pelas fontes* (nos termos de Figari 1991a), demonstrando a *validade fenomenológica* dos resultados (referida por Bronfenbrenner 1981), que L'Écuyer (1990) apelidou de *validade experiencial* e que House (1986) designou de *validade subjectiva*, definida em termos de *credibilidade aos olhos dos próprios participantes*, numa lógica que (como propõem Denzin 1985a, Guba 1983, Guba e Lincoln 1985a e 1986 e Wiseman 1985) poderá beneficiar ainda com o *confronto de perspectivas*.

Quadro 6

Perspectiva *Naturalista* da Credibilidade da Investigação Científica (in Guba 1983, p. 157)

Factores que afectam a investigação	efeitos produzidos	propostas para os superar		para conseguir	e produzir resultados
		durante	depois		
factores que encobrem e interagem	dificuldade de interpretação	trabalho durante um período prolongado, observação continuada, triangulação, recolha de material adequado ao referencial, comprovação pelos participantes	corroboração estrutural, adequação referencial, comprovação pelos participantes	credibilidade	aceitáveis
irrepetibilidade da situação	dificuldade de comparação	recolha minuciosa de dados descritivos, amostragem teórica	descrições minuciosas	transferabilidade	relevantes para o contexto
mudanças instrumentais	instabilidade	utilização de métodos que se sobrepõem e completam, elaboração de pistas de revisão	verificar as pistas de revisão	confiança	estáveis
preferências do investigador	preconceitos	triangulação, reflexão epistemológica	verificação da confirmabilidade	confirmabilidade	independência do investigador

De facto, ainda que a *permanência prolongada no campo* e a *observação continuada* permitam um contacto suficiente com a situação para facilitarem o estabelecimento de

relações adequadas com as pessoas, promovendo um clima de *confiança* que aumente a probabilidade de fornecerem abertamente as suas perspectivas, apenas a *comprovação pelos participantes* parece poder *testar a fidelidade* (da interpretação do investigador) ao *ponto de vista dos sujeitos*, podendo a *confrontação de perspectivas* (ou o seu *exame cruzado*, por vezes perspectivado como *validação cruzada*, ou *triangulação*) ajudar a *iluminar e clarificar* as suas convergências e divergências (como sugerem Dean e Whyte 1985 e Guba e Lincoln 1985a), podendo nesta linha estender-se, ainda (com Denzin 1985b), a *triangulação* à *corroboração e coerência estrutural de dados* (também sublinhada por Eisner 1986), à *triangulação metodológica* e à *triangulação teórica*, para culminar (de acordo com Trend 1986) numa *síntese* que produza uma nova *explicação*, ultrapassando as anteriores, contraditórias e insuficientes, e *integrando coerentemente* todas as informações.

4.3.2. A Aplicabilidade

A *aplicabilidade*, que corresponderá (como indicam Guba e Lincoln 1985a) ao grau em que os resultados de uma investigação são aplicáveis a outros contextos e a outros sujeitos, faz apelo, na *perspectiva do empírico-racionalista*, à análise (referida por Campbell e Stanley 1979) da *representatividade da amostra* estudada face ao *universo de aplicação*, supondo o seu conhecimento e especificação prévios, e requer, na *abordagem normativo-naturalista* (como sugerem Guba e Lincoln 1985a), uma análise, *a posteriori*, da *correspondência* entre alguma das situações estudadas e cada nova situação e contexto de aplicação, com base na sua descrição exaustiva e minuciosa, numa lógica que Bronfenbrenner (1981) situa como *validade ecológica* e como *validade contextual*.

Por outro lado, na *perspectiva naturalista* a *generalização* poderá, contudo (de acordo com Stake 1986b), não assentar necessariamente na *indução*, nem (segundo Stenhouse 1985) na *inferência estatística*, mas no reconhecimento de *semelhanças* entre *objectos* e *questões* dentro e fora do contexto, revelando *o geral no particular* (como nota Tesch 1992), ou *no singular* (como refere Hiernaux 1995), apresentando-se a *generalização* como *teórica*, ou deslocando-se decididamente para o plano da *teoria*, que de acordo com Hegel (referido por Redder, in Brassac, Dausendschön-Gay, Krafft e Musiol 1994) consistirá na *"reconstrução do concreto no conceito"*, perspectiva segundo a qual a *generalização* também pode proceder *caso a caso* (como sugere Fernandes e Branco 1990), até na medida em que

(como sublinha Hiernaux 1995) *um único caso pode dar lugar a um modelo de carácter geral*, e operar não de modo *indutivo e realista*, mas de modo *hipotético-dedutivo* (como sugere Cador 1982), ou *construtivista*.

4.3.3. A Consistência

Ainda de acordo com Guba e Lincoln (1985a), a *consistência* corresponderá ao grau em que os resultados *reflectem com precisão o objecto* que pretendem representar, definindo-a, deste modo, praticamente nos mesmos termos que o *valor de verdade*, ou que a *validade*, em termos de *isomorfismo*, que suporá *repetibilidade* e *replicabilidade*, verificável por *reaplicação* dos mesmos instrumentos, ou de instrumentos equivalentes, e por acumulação de investigações repetidas, por *replicação*.

Compreende-se, nesta óptica, que Campbell e Fiske (1959), em quem Denzin (1985b) se inspirou na discussão da noção de *triangulação*, tomem a *fiabilidade* e a *validade* como regiões num continuum, correspondendo a *fiabilidade* à *correspondência entre métodos o mais aproximados possível* e a *validade* à *concordância entre métodos o mais diferentes possível*.

Com efeito, a *triangulação metodológica*, a que Campbell (segundo Campbell e Fiske 1959) já se havia referido em 1953, e que é por estes autores encarada como *processo de validação* (*controlo, confirmação e verificação*) do *conhecimento histórico*, pode traduzir-se na *triangulação intra-métodos*, para o teste da *consistência*, e na *triangulação inter-métodos* para a análise da *validade* (vejam-se também Denzin 1985b e Ianni e Orr 1986).

Não admira, por isso, que a aceitação desta definição geral da *consistência*, assumindo a *separação entre sujeito e objecto, entre investigador e investigado e entre instrumento e resultados* (ao contrário do que sugeriam Guba e Lincoln 1986, veja-se o quadro 1, na página 41), imponha o mesmo tipo de *procedimentos de controlo* nos dois paradigmas, podendo até questionar-se, neste particular, se se trata efectivamente de *paradigmas* diferentes, para já não falar em antagónicos, na medida em que, apesar das *divergências ontológicas*, assentam numa base comum de *pressupostos epistemológicos*, como sugeria já a referência aos mesmos *factores que afectam a investigação* (nos quadros 4, na página 44, e 6, na página 48), ou aos mesmos *aspectos da credibilidade da investigação* (quadro 5, na página 47), a que as nuances *terminológicas* não parecem, por conseguinte, emprestar conteúdos essencialmente diferentes.

De facto, em ambas as abordagens se recomenda a *triangulação metodológica* como forma de avaliar a *consistência* dos resultados, que na *perspectiva naturalista e qualitativa* pode assumir a forma de uma *réplica passo a passo e em simultâneo do processo de investigação por parte de equipas de investigação independentes* (na mesma lógica do "split-half" e das "formas alternativas", referidas por Stuart-Hamilton 1995), ou de uma "auditoria" e *revisão do processo*, correspondente a uma *avaliação por um investigador independente* de todas as opções tomadas, análises realizadas e resultados alcançados (indicadas por Guba 1983 e Guba e Lincoln 1985a), procedimentos que englobam a *triangulação de investigadores* (eles próprios, de resto, encaráveis como *instrumentos de investigação*, veja-se o quadro 3, na página 42).

4.3.4. A Neutralidade

A *neutralidade* é perspectivada por Guba e Lincoln (1985a), na mesma linha da *consistência* e da *validade*, como o grau em que os resultados são apenas função do objecto, mostrando-se *independentes* (ou separáveis) dos interesses, motivos e tendências do investigador (para já não falar dos instrumentos por ele utilizados e construídos), apelando, na *abordagem naturalista*, para a *triangulação de investigadores*, que, numa *perspectiva positivista da investigação etnográfica*, apelará (com Campbell 1986) para o *confronto entre etnólogos oriundos de culturas diferentes* como processo de *validação*, ou de *avaliação da validade da etnografia*, e para a *comparação entre etnólogos oriundos da mesma cultura* como *teste de fiabilidade*.

Observa-se, por conseguinte, que os procedimentos de *validação cruzada de dados, métodos e investigadores*, apesar das diferenças de carácter *técnico e operativo* registadas nas duas abordagens, parecem relevar de uma mesma conceptualização e de um mesmo conjunto de pressupostos (no fim de contas de um mesmo *paradigma*), mesmo que se procure deslocar as fronteiras da *neutralidade* de modo a incluir, além da noção de *objectividade*, a ideia de *imparcialidade*, concebida como a *representação fiel, equilibrada e equitativa* das diferentes (e porventura conflitantes) perspectivas dos participantes e implicados (como propõem Guba 1981, House 1980b e Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1981).

Regista-se, assim, uma *solidariedade* entre os diferentes *aspectos da credibilidade*, que se articula em redor da noção de *objectividade*, concebível em termos de *independência do*

investigador, do instrumento de produção de informação e das condições de investigação, tomada como indicador da representação fiel das qualidades ou características do objecto (como nota também Proppé 1990), mesmo que nele se reconheçam, porventura por influência da *fenomenologia* e do *interaccionismo simbólico* (como sugerem Bellack 1978, Bogdan e Biklen 1982 e Patton 1984), componentes de natureza *subjectiva*, como os valores e as *perspectivas dos participantes*, cuja *confrontação* pode (na óptica de Guba e Lincoln 1985a) ajudar a esclarecer as respectivas bases, *fundamentação, funcionalidade e lógica*.

Assim, se nas duas *abordagens* podem atribuir-se *estatutos e importâncias* diferentes à *perspectiva dos actores*, nomeadamente no que se refere à *explicação* das situações e dos resultados da formação, com reflexos evidentes na elaboração de *planos, dispositivos, práticas e instrumentos de investigação*, a parcial consideração da *posição interaccionista e construtivista*, e das suas consequências (na medida em que, por exemplo, se procure casar o *construtivismo social*, no plano *ontológico*, com o *realismo*, o *empirismo*, o *indutivismo*, o *positivismo* e o *objectivismo epistemológicos*), pode saldar-se no recurso ao mesmo tipo de *critérios e indicadores de rigor e cientificidade*, bem como em posições pouco divergentes no plano das concepções subjacentes às práticas de *medida, recolha de informação, controlo e avaliação*, inclusivamente no que se refere à *utilização da perspectiva dos participantes na avaliação da formação e à avaliação da formação pelos participantes*.

Mas enquanto na *investigação científica* os valores poderão ser encarados como o *objecto de estudo*, na *avaliação* eles são tomados como *instrumento de trabalho*, constituindo e determinando o *referencial de avaliação*, colocando mais declarada e abertamente o problema da escolha dos valores e da sua interação, organização e hierarquização no sistema que se vai tomar como *quadro de referência*. Neste caso, o levantamento e *confronto* dos diferentes tipos de *perspectivas e de valores* não estará apenas ao serviço da *inteligibilização do objecto de estudo*, mesmo que tal *inteligibilização* se subordine à *avaliação* e às decisões inerentes ao processo de intervenção ao serviço do qual a *avaliação* se coloca, ou seja, não pretenderá essencialmente *esclarecer problemas de conhecimento* associados a *problemas de acção e de valor*, ou de *política e filosofia social* (como sugerem Guba e Lincoln 1985a e Greer 1985), deslocando a problemática do domínio da *epistemologia* para o domínio da *ética, da moral e da política* (como apontam Alkin e Ellet Jr. 1985).

Com efeito, além de (nos termos de Mosconi 1982) descrever e estabelecer "*o que é*" e de se propor formular um *juízo de realidade*, a *avaliação* reporta-se ao "*que deve ser*",

assentando em "*juízos de valor*", encontrando-se, por conseguinte, como sublinha Hamilton (1977), sediada no domínio da "*moralidade prática*", ou da "*justiça*" (diria Scriven 1986), até na medida em que (como salienta Coomer 1985) afectará directamente a vida das pessoas envolvidas, não podendo furtar-se à *questão ética e axiológica* "*o que deveríamos fazer?*" antes de responder à *questão empírica* "*o que podemos fazer?*" e "*o que é que se fez?*".

A avaliação orienta-se, portanto, por *paradigmas morais* ou *de acção*, que incluem *modelos de tomada de decisão* e de *acção social*, para além dos *paradigmas científicos*, que procuram determinar "*o que é verdade*" nos domínios que se impõem como *relevantes*, *importantes* e *valiosos* (como sugere House 1988), não devendo (na perspectiva de House 1980a,c e House e Care 1980) desobrigar-se de considerar o que é *legítimo*, *correcto* e *justo*, além do que é *verdade*, compreendendo-se que Cronbach et al. (1986) acabem por considerar que o *critério principal da avaliação* não reside na sua *qualidade científica*, exigindo-se a *perspectivação da metodologia de avaliação* em função de *parâmetros de ordem ético-política*.

A *opinião* e a *perspectiva* dos interessados e dos participantes configurará na avaliação da formação, por conseguinte, um *estatuto ético-político*, para além de um *estatuto epistemológico*, na medida em que a avaliação supõe sempre uma problemática quer *epistemológica* quer *política* (como sublinha também Boumard 1993b).

5. O Debate Ético-Político da Avaliação da Formação

Como se vê, conceber o mundo social enquanto constituído por indivíduos e grupos em interacção e confronto a partir de perspectivas, interesses e posições diferentes e, até, opostas, implicará considerar o lugar da avaliação no quadro dos *mecanismos institucionais de exercício do poder* e de *gestão dos conflitos*, ou seja, implicará ponderar a sua dimensão *ético-política*.

5.1. A Dimensão Política da Avaliação da Formação

De facto, como sublinham Hamilton (1977) e House (1980b), a avaliação revela-se *uma actividade política* na medida em que produz informação em cuja base se *distribuem recursos* e se *justifica quem recebe o quê*, afigurando-se (segundo Floden e Weiner 1986),

num contexto de *luta entre diferentes grupos de interesses*, como um processo de *gestão e de redução de conflitos* com repercussões na *distribuição do poder* (como notam MacDonald 1983 e Tiller 1992), podendo inclusivamente resultar (de acordo com Cohen 1977) numa alteração das *relações de poder*, o que coloca a questão de esclarecer como se define, institui, controla e regula o processo de avaliação e com que tipo de participação dos diferentes interessados.

Ganha assim um acréscimo de sentido o aforismo "*saber é poder*", observando Walker (1983) que o conhecimento não constitui apenas a base do poder, demonstrando-se também um meio associado ao seu exercício, conferindo ao avaliador (como notam Cronbach e al. 1986) uma influência política, mesmo que não o deseje, o que impede a avaliação de descurar na sua elaboração metodológica a consideração de uma teoria e de uma perspectiva da acção política (como aponta MacDonald 1983, veja-se o quadro 7, na página seguinte), mesmo que (como referem Floden e Weiner 1986 e como sugere Carvalho 1994) no seu horizonte não se divise senão uma "utilização fictícia" dos seus resultados, associada a uma avaliação realizada como mero "pró-forma", para acalmar os cidadãos, promovendo a ideia de que se está realmente preocupado com o o seu *bem estar*, com o desenrolar dos acontecimentos e com o melhoramento das situações.

5.1.1. As Perspectivas Democráticas e Pluralistas da Avaliação da Formação

Partindo do reconhecimento da existência de interesses e *referenciais* diferentes na comunidade educativa, estas perspectivas aceitam, na generalidade, o *direito à consideração de todos os referenciais* (ou *referentes*) em presença, mesmo que diverjam a propósito da crença na possibilidade quer de chegar a um *referencial consensual*, quer de estabelecer uma ligação directa entre a avaliação da formação e os processos de decisão, acção e intervenção na formação.

Quadro 7

As três Categorias Políticas dos Processos de Avaliação da Formação
(com base em MacDonald 1983)

Dimensões	Política da Avaliação		
	Burocrática	Autocrática	Democrática
fonte dos valores e/ou do referencial de avaliação *	as autoridades administrativas	o especialista e a comunidade científico-profissional	a comunidade e as audiências que a compõem [pluralismo]
audiência servida pela avaliação	as agências governamentais; os decisores **	as agências governamentais [com algumas condições]; os decisores e a comunidade que influencia a política **	toda a comunidade; toda a gente que tem interesse na educação e na avaliação **
papel do avaliador	conselheiro da administração; controlador ***	consultor especialista; cientista; juiz; árbitro; <i>crítico de arte</i> ***	facilitador da comunicação entre os membros da comunidade; educador [pois informa a audiência] ***
técnicas de <i>recolha de dados</i> e apresentação de resultados	creíveis para os políticos e administradores	científicas	acessíveis a <i>não especialistas</i>
proprietário da informação produzida	a administração	a administração e o autor do relatório [possibilidade de divulgação académica]	difusão o mais alargada possível
critérios chave	serviço; utilidade; eficácia	objectividade; critérios e princípios : científicos, académicos e profissionais	segredo [confidencialidade; ou anonimato]; negociação; acessibilidade
princípio justificador	a realidade do poder	a responsabilidade profissional	o direito a saber

* Para recorrer à terminologia de Figari (1990a,b,c, 1991a,b,c,d, 1992a,b,c, 1993a,b, 1994a,b, 1995 e 1996a,b, Figari e Berthier 1989, Figari, Bollon e Delorme 1986, Bollon, Delorme e Figari 1986, GRAIF 1992a,b,c e 1993a,b, GREIF 1993, 1994 e 1995, Achouche 1996, Bourinet 1991, Cottavoz 1991 e 1992, Pennel 1993 e Torres 1996), terminologia também adoptada por Ardoino (1994).

** Segundo Nevo (1983), e como sugere Scriven (1977a).

*** Segundo Nevo (1985).

5.1.1.1. *A Avaliação da Formação com base na Negociação de um Referencial Consensual*

Fundando-se na suposição da possibilidade e desejabilidade de, a partir da pluralidade de referenciais diversos, chegar a um *referencial único e consensual*, através de um processo de elaboração colectiva que passe pelo confronto, negociação, compromisso e harmonização de posições (como propõe Borich 1982, Figari 1990d, 1991a,c e 1992b e Fournet 1993), este tipo de perspectivas (que, segundo Cardinet 1990a,b, dominarão a literatura francófona europeia) pode, contudo, acabar a atribuir ao "avaliador" precisamente o papel de confrontar, articular e integrar os diferentes pontos de vista numa visão de conjunto mais alargada e mais completa, que, em princípio, se revelaria, por isso (na óptica de Cardinet 1990a,b e Chevallard 1990), mais estável.

De qualquer modo, apesar de se reconhecerem as diferenças de interesses e valores, considera-se ser possível que os diversos sujeitos e grupos implicados sejam levados a *redefinir* os seus projectos, perspectivas e interesses e a inseri-los num *referencial comum* a toda a comunidade interessada, ponto de vista partilhado também pelas correntes democráticas de *análise de necessidades* e de *planificação da educação e formação* (vejam-se Kaufman 1973, Rousson e Boudineau 1981, Scriven 1986 e Steinmetz 1986).

5.1.1.2. *Os Modelos "Quase Legais" de Avaliação da Formação*

Os *modelos "quase legais"* de avaliação da formação partem igualmente do reconhecimento da existência de interesses, valores, preocupações e perspectivas diferentes e em competição, mas procuram, através de procedimentos próximos da *jurisprudência*, chegar a um resultado final que ultrapasse e ponha fim às dissensões, a um resultado a que as diferentes partes se submetam, sem que isso implique necessariamente uma negociação, harmonização e compromisso consensualmente construído por elas, lógica que coloca o "*corpo de avaliadores*" no *papel de juizes*, mas de um modo mais aberto e declarado que na *perspectiva da avaliação negociada*, atrás apresentada.

Nestes modelos, após apresentação, análise, *contra-exame* e *exame cruzado* das diferentes perspectivas em contenda, um *júri* constituído por representantes das diferentes audiências (incluindo aquelas que normalmente se encontram arredadas das instâncias e dos mecanismos formais de formulação e decisão relativos às políticas educativas e da formação)

produz uma *deliberação final* e elabora as suas recomendações (como referem Clyne 1985, Levine 1982, Madaus 1986, Owens e Owen 1981 e Wolf 1985c e 1986).

De qualquer modo, apesar de não se confiar ao(s) "avaliador(es)" (ou às "equipas de avaliação") a responsabilidade de promulgar um *juízo de valor final*, atribuindo-se essa tarefa a um "*painel de jurados*", pretende-se (como nota Alkin 1985a) chegar a uma *posição valorativa final* capaz de comprometer todos os implicados, posição que será passível de se alcançar (na perspectiva de Clyne 1985, Owens e Owen 1981 e Wolf 1985a) se passar pela contraposição do trabalho de duas ou mais equipas de avaliação que ataquem os problemas a partir de *pontos de vista* diferentes (aproximando-se do processo de confronto incluído na *avaliação negociada*), oferecendo maiores garantias de *contrabalançar a tendenciosidade* a que se arriscam os processos que operem a partir de uma única posição ou grupo de interesses, embora o *equilíbrio* alcançado possa revelar-se instável se a *representação dos diferentes interesses em jogo* se mostrar *assimétrica*, na medida em que assente numa *desigual distribuição de meios e competências* pelas equipas de avaliação que os representam, reproduzindo o possível *desequilíbrio pré-existente na distribuição de recursos* entre os grupos em contenda, fenómeno que, a verificar-se, poria em risco a *imparcialidade* e a *justiça* do dispositivo de avaliação.

Por outro lado, como sublinham Popham e Carlson (1986), as opções decisoriais com que se defrontam os decisores políticos (inclusive no domínio da formação) apresentam-se consideravelmente mais complexas que aquelas que facilmente se conformam num quadro binário do tipo culpado-inocente, vencedor-derrotado, vai-fica, ou bom-mau, requerendo-se a configuração de situações intermédias e um maior ajustamento ao contexto decisional do dispositivo de formação, que não se moldará necessariamente (porventura na generalidade das situações) ao *modelo do tribunal*.

5.1.1.3. A Avaliação Pluralista da Formação

Assumindo (tal como Kvale 1992, Stake e Gjerde 1977 e Weiler 1992) a diversidade e *inconciliabilidade* de interesses, expectativas, valores, objectivos e critérios, Parlett e Hamilton (1980) consideram que a *tomada de decisão* corresponderá a dar prioridade aos interesses de um grupo em detrimento de outros, posição que os terá levado a recusarem ao "*avaliador*" a responsabilidade e o direito de decidir, ou de tomar partido, advogando a

recolha de informação *representativa* de todos os grupos e perspectivas implicadas e defendendo a separação entre a fase de avaliação e a fase de decisão (veja-se também Simons 1983), que restringe a perspectiva democrática à *liberdade de opinião e de expressão* num processo de *consulta, difusão, publicação e publicitação*, eventualmente enquadrável num *processo eleitoral*, embora não "*referendário*", por não se articular directamente a uma decisão.

Esta corrente vai, contudo, além do simples direito de igual *acesso aos resultados da avaliação*, na medida em que, mesmo que não configure a igual *participação na decisão*, compreende (na óptica de Stake 1977d, 1982b,c,d, 1983 e 1985) a igual possibilidade de *exposição dos seus interesses, perspectivas e valores*, cuja *representação* será mais *fidedignamente* assegurada se se envolverem os diferentes interessados, implicados, afectados e beneficiários no próprio processo de avaliação, libertando o "*avaliador*" da tarefa de apresentar os pontos de vista das diferentes audiências, ou de falar por elas.

Assim, em lugar de se conceber a avaliação como instrumento directo de *reforma*, sublinha-se (com Stake 1985) a função de *informação e clarificação* das questões que se afiguram importantes para as diferentes audiências em presença, ou para os diferentes implicados e afectados pela formação, conduzindo o "*avaliador*" (ou melhor o "*gestor do processo de avaliação*") a abster-se de formular juízos de valor, para, em vez disso, se fazer *eco* das diferentes perspectivas e dos juízos de valor dos diferentes actores, sem se preocupar com a procura de consensos, que, aliás, julga impossíveis.

O que importará, para Stake (1983 e 1986a), é que cada audiência, com base na *informação produzida* pela avaliação, possa formar os seus próprios *juízos de valor acerca da formação*, não fazendo sentido, por isso, negociar e forçar um consenso, o qual (de acordo com Stake 1977a,f) se poderia até revelar simplista e simplificador, exigindo-se, no entanto, uma eventual negociação não do *referencial de avaliação*, mas (como sugere Stake 1983, 1977c,e e 1985) das *questões a incluir na avaliação*, das *questões prioritárias*, uma vez que se tornaria impossível tudo abarcar, o que implicará, de qualquer modo, um *referencial de avaliação*, embora porventura anterior àquele (que ajudará a fundamentar) em função do qual se executará a avaliação daquela formação em particular.

Eraut (1985), Guba e Lincoln (1985a) e MacDonald (1983) ressalvam, no entanto, a importância dos "*especialistas*" no quadro do processo de avaliação da formação, sobretudo no que concerne à avaliação do "*valor intrínseco*", ou da *qualidade* da formação num domínio

específico, independentemente quer das *necessidades* das populações interessadas, que podem ou não "estar aptas a tirar partido da formação", quer da *utilidade* da formação num determinado contexto, ou conjuntura, ou seja, independentemente do seu possível "*valor extrínseco*".

A contribuição dos *especialistas* poderá ainda esclarecer acerca da possibilidade de resolver através da formação os *problemas sentidos* pelas pessoas, ou de satisfazer as *expectativas* acalentadas a seu respeito (como sugerem Scriven 1977b e Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff e Nelson 1985), contribuindo para *fundamentar cientificamente* quer os *objectivos da formação*, quer o *referencial de avaliação da formação* (como sugeria também Pedro Rodrigues 1988a,b, 1989a,b, 1991 e 1992), e demarcando uma zona de *responsabilidade profissional e científica* em contraponto à *responsabilidade política* na avaliação da formação (para referir a tensão sublinhada por Granheim e Lundgren 1992).

5.1.1.4. Os Limites da Perspectiva Democrática Pluralista de Avaliação da Formação

Um dos traços marcantes destas abordagens residirá, porventura com excepção dos *modelos quase legais*, na separação entre o *processo de produção de informação* e de *avaliação*, por um lado, e o *processo de decisão* que nela se baseia, por outro lado, não sendo por se deslocar a tarefa de formulação de *juízos de valor* do "avaliador" para a "audiência", correspondente (na óptica de MacDonald 1983) a uma redistribuição do *poder de avaliar* no interior do processo de avaliação, ou por se facultar um maior acesso à informação e à própria produção da informação, quanto mais não seja pela contribuição para a selecção das questões a incluir na avaliação, que se poderá dizer (como nota Pérez Gómez 1983a) que se opera uma mudança efectiva nas relações de poder existentes no sistema de formação, pois apesar da não imposição de um juízo de valor ou de uma avaliação a todos os grupos e de se lhes facultar a possibilidade de *participar na avaliação*, a *democratização* não atinge a estrutura do *processo de decisão*, que acabará por impôr a todos um *referencial de formação e de avaliação*, levantando-se a questão do sentido de democratizar apenas a avaliação.

Refira-se, por exemplo, que uma das queixas registadas por House (1980c e House, Glass, McLean e Walker 1978) a respeito da avaliação do Projecto Follow-Trough foi a não *consideração das opiniões* dos pais e dos patrocinadores nas decisões subsequentes a essa avaliação, uma vez que as decisões deram prioridade aos valores dos *decisores* (e das

instituições que representavam e administravam), mesmo que tenham auscultado essas opiniões, fenómeno que alerta quer para a questão de quem detém o poder de decidir e, em última instância, de avaliar, quer para o problema da estrutura dos processos decisoriais e da gestão e resolução dos conflitos de valores, quando não se construiu nenhum consenso prévio.

De facto, como nota House (1980b), a *não interferência* do "avaliador" na formulação de um *juízo de valor* e na determinação do *referencial de avaliação*, ou na selecção dos aspectos a avaliar, *neutraliza* o "avaliador", mas não *neutraliza* as relações de poder existentes nos contextos e instituições que utilizam a avaliação, acabando por favorecer os grupos mais fortes, melhor organizados, mais estabelecidos e com maiores recursos, em detrimento dos mais dispersos, emergentes, menos organizados, com menos recursos e menos poder, ou seja, o processo de avaliação, ao aceitar em pé de *igualdade* todos os interesses e perspectivas em confronto, tomando-os como igualmente *válidos e importantes*, e ignorando as *desigualdades* de partida (*tratando de forma igual o diferente*, como diria, embora num outro contexto, Canário 1988), acaba por contribuir para *reproduzir* a situação inicial, uma vez que nada faz para a contrariar ou alterar.

A *abordagem relativista da avaliação*, que (contra a perspectiva de Hamilton 1977) se recusa a definir o *valor relativo* das diferentes perspectivas em presença, negando ao avaliador o direito ou a responsabilidade de avaliar, impondo-lhe a aceitação de todos os pontos de vista como *igualmente válidos* e assumindo que todos os grupos são *igualmente poderosos*, demonstra-se, assim, paradoxalmente, incapaz quer de conduzir à *igualdade*, quer de manter a *neutralidade* e a *imparcialidade*, requerendo-se, em contra partida (como defende também House 1980b), a organização e *ponderação* de todos os *desejos e necessidades* num sistema hierarquizado e coerente que atribua aos grupos menos favorecidos maior importância e resulte numa distribuição mais *equilibrada e equitativa* dos bens educacionais, perspectiva, que reconhece (com House 1986) que uma *avaliação justa* não será necessariamente alcançada pelo jogo da *livre concorrência* entre indivíduos e grupos.

5.2. A Dimensão Ético-Moral da Avaliação da Formação

Como se vê, o debate *político* funde-se com o debate *ético e moral*, tanto mais quanto a *avaliação* não se desvincule nem dos processos de *decisão* que a ela recorrem nem das respectivas *consequências*.

Neste contexto, poderá distinguir-se uma *perspectiva individualista*, que considera os outros como meros instrumentos na prossecução dos objectivos pessoais, para cuja consecussão se poderá ter de estabelecer estrategicamente relações sociais contratuais, compromissos e cedências recíprocas (como refere House 1980b e 1986), e uma perspectiva que dá primazia à *comunidade*, com base na *reciprocidade* e *simetria* entre os indivíduos, que recusarão aproveitar-se dos outros, mesmo que se deparem com essa oportunidade, reconhecendo o *igual direito de lutar pelos seus interesses em condições justas*, mas obrigando os "vencedores" a responsabilizar-se pelos "vencidos" e exigindo um *equilíbrio* entre as exigências pessoais e as dos outros, ou entre o interesse pessoal e o altruísmo (como advoga House 1980b e 1985), não podendo o *bem colectivo da comunidade*, por conseguinte, derivar-se nem da *soma* nem da *média dos benefícios individuais*.

De facto, para House (1980b) não é possível chegar a acordo sobre *objectivos*, sendo o consenso realizável (segundo House 1980b) apenas a respeito dos *processos de decisão*, que, numa *perspectiva comunitarista*, se orientarão pelo *princípio da autonomia moral*, que requer a *não imposição da sua vontade* aos outros e se traduz na *liberdade de escolha*, pelo *princípio da igualdade moral*, ou *direito igual a avançar os seus interesses*, que se associa à *igual possibilidade de escolha*, pelo *princípio da imparcialidade*, que requer a *resolução de conflitos sem favorecer ninguém*, e pelo *princípio da reciprocidade*, *princípios* constitutivos de uma *base moral da decisão e da avaliação*, que requerem *ponderação* e *hierarquização* em cada situação particular em que entrem em conflito entre si, embora não se disponha de uma regra explícita para o fazer (como reconhece House 1980b e 1985).

Com efeito, mesmo que o avaliador seja independente do decisor e que possam fazer-se avaliações de *situações relativamente às quais nada se pode fazer* (como nota House 1980b), também não pode deixar de aceitar-se (com Hamilton 1977) que o *interesse social* (e *formativo*) da avaliação se associa potencialmente à *mudança* e à possibilidade de *realizar escolhas* alternativas, vinculando a *avaliação* às *decisões* que com base nela podem ser tomadas e à *distribuição dos benefícios* correspondentes, o que (na óptica de House 1986) atribui à estrutura decisional um papel central na avaliação e justifica a análise desses dispositivos em função de quem faz a escolha, do tipo de escolhas que se fazem e dos fundamentos em que se apoiam, que (como sugere Popkewitz 1984) podem configurar *modos diversos de pensar a acção social* e de conceber a *racionalidade* das decisões sociais,

traduzindo (nos termos de House 1988) diferentes *paradigmas de acção e de tomada de decisão* (resumidos no quadro 8).

Quadro 8

Os três Paradigmas Morais, de Acção, Tomada de Decisão e Inovação, ou Paradigmas de Racionalidade (in House 1988, pp.20-21)

Dimensões	Paradigma		
	Tecnológico	Político	Cultural
princípios e pressupostos fundamentais	processos sistemáticos e racionais; conhecimentos explícitos e técnicas aplicáveis; [ex: o Modelo IDD *] consumidor passivo; a cooperação é automática; a eficiência e a responsabilidade são questões chave; supõem-se interesses e valores comuns	grupos em acordo e em conflito; a influência exerce-se por estímulo, persuasão e coacção; lutas pelo poder; a cooperação é problemática; a legitimidade é uma questão chave; há conflitos de interesses.	os participantes constituem culturas e sub-culturas; a inovação requer a interacção entre culturas independentes; os efeitos da inovação são difusos e intangíveis; a cooperação é enigmática; as mudanças têm diferentes significados; a autonomia é uma questão chave; podem existir conflitos de valores e de interesses
foco de atenção	a inovação; a técnica e os seus efeitos	a inovação no seu contexto; as relações de poder e de autoridade	o contexto; os significados e os valores
valores	sistema de valores comum; a meta está pré-determinada; encontrar o melhor meio para alcançar a meta	valores partilhados por todos; o consenso é possível, após o conflito; negociação de interesses	valores partilhados por grupos pequenos; os grupos têm diferentes valores e podem estar em conflito
ética	a ética é autoritária; a inovação faz-se no interesse de todos; deve acometer-se agressivamente a mudança tecnológica	a ética é contratual; a inovação não se faz necessariamente no interesse dos indivíduos, ou dos grupos; compromisso	a ética é relativista; a inovação pode ter consequências imprevistas; não se impôr aos outros
imagem	produção; orientada para a produção	negociação; orientada para o conflito	comunidade; orientada para o significado

* Veja-se também Barroso (1988a), Canário (1987, 1991a,b, 1992a,b, 1994a,b e 1996), Huberman (1973), Lima (1992), Marmoz (1979), Morrissey (1995), Patrício (1988b,c e 1989a) e Skilbeck (1988).

5.2.1. A Crítica do Modelo Racional-Tecnológico-Decisional de Avaliação da Formação

De acordo com Alkin e Daillak (1985), a tomada de decisão formal nas organizações, enquanto perspectivada como *escolha consciente entre alternativas* num dado momento, parece corresponder a uma representação menos plausível do que primeiramente se supunha, tendo o estudo dos processos de decisão revelado que:

1) Não são deliberadamente perspectivadas as diferentes *opções possíveis* e, de entre os dados relevantes que a cada uma delas diz respeito (para já não falar nos parâmetros importantes, mas desconhecidos, ou a respeito dos quais não se dispõe de informação fidedigna, como refere Verry 1985), os decisores consideram e examinam apenas uma pequena porção, centrando-se num número reduzido de *critérios* encarados como particularmente *críticos*;

2) A informação proporcionada pela avaliação constitui (como notam Alkin e Daillak 1985, Rutman e Lecomte 1982 Sanders 1985a) apenas uma entre várias fontes consideradas pelos decisores, produzindo apenas uma *influência* parcial e limitada sobre o programa e a política de formação, que dela não depende totalmente, podendo *auxiliar na tomada de decisões*, mas não propondo (de acordo com Postlethwaite 1985) *evidências decisivas*, até na medida em que (como refere Borich 1985a) no momento em que as decisões são tomadas as alternativas de acção a que se reportavam os decisores aquando da avaliação (e que orientaram a avaliação) podem ter perdido significado, em virtude da eventual alteração entretanto sobrevinda nos cenários a que se referiam tais opções, mesmo que a política de base a que se reportavam e em que se inscreviam tenha permanecido no essencial inalterada;

3) O processo de decisão não termina numa decisão definitiva, operada num momento definido, demonstrando-se cumulativo, infundável e marcado por negociações e acomodações constantes entre os "*decisores*" e os membros da comunidade, que continuamente reavaliam, influenciam e contribuem para modificar as decisões, contribuindo, desse modo, para definir as políticas em causa (como referem Borich 1985a e Cronbach et.al. 1986), constatação que abala fortemente a crença no "*decisor racional*" e individual claramente identificado, que tudo pode, decide e define;

4) O processo de decisão apresenta-se, por conseguinte, como um processo essencialmente *político*, mais que "*racional*" e "*técnico*", não se podendo encarar a *avaliação* senão como um processo de produção de *informação* de suporte ao processo de *negociação* e //

concertação, com a função de ajudar a *iluminar* e *examinar* as diversas alternativas de acção em confronto, desempenhando, assim (na óptica de Dockrell 1985), em relação à *prática*, o mesmo papel que a *investigação científica*, não podendo os "avaliadores" (de acordo com Cronbach et al. 1986), enquanto separados dos decisores e do processo de decisão, pretender substituir-se ao processo político e de decisão em curso;

5) O tempo requerido, para que a *evidência* produzida pela avaliação *influencie as decisões* e os decisores, pode ser consideravelmente maior do que supõe o *modelo decisional*, que pressupõe que a informação influencia a decisão num curto lapso de tempo, podendo essa eventualidade requerer um prazo muito mais dilatado, como notam Floden e Weiner (1986), que sublinham que o *impacto da avaliação* depende frequentemente da alteração de um sistema de crenças, potencialmente despoletável, catalizável e precipitável na sequência de uma série de estudos cumulativamente *confirmatórios* dos resultados e tendências inicialmente observadas;

6) Todas as *práticas* dependem de uma *estrutura normativa* inscrita no contexto sócio-cultural, que integra as crenças e valores dominantes no meio e na organização, onde a estrutura do poder impõe igualmente *constrangimentos e limitações ao exame das diversas alternativas* de decisão (como observam Coomer 1985 e Popkewitz 1984), não se podendo perspectivar a avaliação, e os processos de decisão a que se articula, independentemente da sua inserção histórico-cultural, institucional e organizacional e das correspondentes normas, crenças e valores, que delimitam e confinam as situações educativas e de formação, não deixando, nesses termos, de determinar também a sua conceptualização, análise, avaliação e reformulação.

5.2.2. A "*Perspectiva Cultural*" de Avaliação da Formação

Se a *perspectiva política e democrática* supõe que os indivíduos e grupos entram voluntariamente em relação contratual, podendo, com base num *consenso relativo aos processos de interacção social*, chegar a um *referencial* e a uma *avaliação que comprometam todos os implicados*, a concepção (vislumbrada por House 1988, Paquay 1985 e Walker 1983) de uma comunidade não unitária, fragmentada e constituída por grupos e subgrupos culturalmente distintos, leva a aceitar que a avaliação (bem como a análise, avaliação e selecção de necessidades de formação, que, na óptica de Barbier e Lesne 1977, aparecem

associadas à posição social e aos interesses de cada grupo) e a intervenção dificilmente podem assentar em *procedimentos e mecanismos igualmente aceites por todos*, não se afigurando dissociáveis das relações de força e da confrontação social em que se inserem, acabando House (1988), mesmo, por sublinhar a impossibilidade de conceber *estratégias de intercâmbio* entre culturas que não partilham uma mesma *estrutura de autoridade*.

Mas se se encarar a avaliação, e as decisões a ela associáveis, no contexto do *conflito de culturas*, resolúvel no quadro de um processo de *mudança e evolução cultural*, ou até de *aculturação*, virtualmente lenta, poderá encontrar-se esperança no processo *emancipatório e libertador* da *investigação-acção*, que engloba (segundo Kemmis 1985) uma *crítica ideológica* das normas, regras, hábitos e costumes em uso, e será solidário (na óptica de Coomer 1985) de uma eventual *mudança da estrutura e organização do poder*, que dificilmente parece poder cair (pelo menos na totalidade) sob a alçada de uma qualquer programação estratégica, instrumentação metódica, controlo técnico, ou manipulação política e social, eventualmente derivados de um receituário prescritivo, ou de um catálogo de preceitos a seguir, o que não deixa, contudo (como lembram Apple 1977, Livingstone 1985, Medley 1985, Perrenoud 1986 e Rousson e Dominicé 1981), de obrigar a avaliação a reportar-se e a reger-se por um conjunto de *princípios, critérios, standards, normas e regras* de ordem *axiológica, ética e política*, além dos de natureza *ontológica, epistemológica e metodológica*.

De facto, neste contexto, a *perspectiva dos participantes* não se confinará ao desígnio de *descrição e explicação* de um *estado de coisas*, recebendo o *estatuto de informação sobre a formação*, mas incluirá a sua *confrontação com um termo de comparação*, informando sobre *o que existe* e *o que se passou*, bem como sobre *o modo como encaram as situações*, reportando-se ao *que é verdade*, mas devendo equacionar-se em função do *que é desejável e justo*, e não apenas no *que diz respeito ao conteúdo do referencial*, mas também relativamente aos *processos de referencialização, avaliação, decisão e utilização da avaliação*.

6. Os Critérios de Meta-Avaliação

Estabelecidos na sequência de trabalhos dos anos sessenta e setenta (veja-se Sanders 1994, Scriven 1974 e 1977g, Thompson 1994a e Worthen 1982) e com base na prática e na reflexão sobre a avaliação de programas, projectos e materiais educativos, do pessoal docente,

das instituições de educação e formação e das necessidades de formação, os *critérios* estabelecidos pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981, 1988 e 1994), que têm por objectivo estabelecer as bases da orientação, controlo, avaliação e regulação do próprio processo e dos resultados da avaliação, agrupam-se em torno de quatro grandes eixos: utilidade, exequibilidade, "justiça" e rigor, não se limitando, portanto (contra Straw e Cook 1985) exclusivamente à qualidade técnica da avaliação (veja-se também DeGracie, Merrill e Zaharis 1994, Diamond 1985, Hansen 1994, LeCompte 1994, Patton 1994, Rogers 1994, Sanders 1985b, Nick Smith 1982b, Stufflebeam 1985, Sufflebeam e Madaus 1986, Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff e Nelson 1985 e Thompson 1994a,b).

6.1. O Rigor da Avaliação da Formação

Relativos à *credibilidade dos resultados produzidos* e constituindo (segundo Stufflebeam e Madaus 1986) um índice da *validade global da avaliação*, estes doze critérios (que apelam para um reflexão de natureza principalmente *metodológica*) incluem:

- 1) Documentação do programa;
- 2) Análise do contexto (da formação);
- 3) Descrição dos objectivos e dos processos de avaliação;
- 4) Fontes de informação *defensáveis*;
- 5) Informação *válida*;
- 6) Informação *fiável*;
- 7) Informação *sistemática*;
- 8) Análise da informação quantitativa (análise quantitativa);
- 9) Análise da informação qualitativa (análise qualitativa);
- 10) Conclusões *justificadas*;
- 11) Relatório *imparcial*;
- 12) Meta-avaliação

As restantes três categorias de *critérios* (*utilidade, exequibilidade e justiça*) parecem passíveis de se prenderem mais com questões de natureza *ético-política* que *epistemológica* e *metodológica*, se bem que a *utilidade*, se equacionada com a *aplicabilidade*, possa aproximar-se do critério de *validade*, justificando-se, também neste contexto, que Patton (1985) atribua igual importância ao *rigor* e à *utilidade* da avaliação, não podendo, por outro

lado, a *exequibilidade* deixar de ser perspectivada em relação com o *rigor*, ao qual deve subordinar-se (como defende o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1981).

6.2. A Utilidade da Avaliação da Formação

Reportáveis essencialmente às *necessidades de informação* dos clientes e audiências de avaliação, estes critérios compreendem:

- 1) Identificação das audiências (e respectivas *necessidades de informação*);
- 2) *Credibilidade* do avaliador (indutora de *aceitação e cooperação*);
- 3) *Seleccção e abrangência* da informação (em relação com as *necessidades*);
- 4) Identificação dos valores (e *clarificação da base dos juízos de valor*);
- 5) *Clareza* do relatório;
- 6) Conclusão *atempada e difusão* do relatório (realçada por Smith 1982a);
- 7) *Impacto* da avaliação (nas *decisões e acções* da audiência).

Pelo facto de o *impacto da avaliação* depender da *difusão* dos seus resultados, Stake e Balk (1982) defendem inclusivamente a apresentação e discussão oral do relatório, facilitando a apreensão dos resultados, mas na medida em que a *utilização da avaliação* depende dos mecanismos, processos e estruturas de tomada de decisão, justifica-se discriminar, neste contexto (com Rutman e Lecomte 1982):

1) *Consideração e adopção* das conclusões e recomendações da avaliação, pois podem ser *ponderadas* mesmo quando não sejam *realizadas* ou *executadas*;

2) O *tipo de influência*, que pode ser *directa e a curto prazo*, ou *indirecta e a longo prazo* (perspectivável em termos de "*after effects*", ou "*sleeper effects*", na terminologia empregue por Ball 1985a), podendo extravasar o âmbito da formação em questão, desde que (como nota também Shrinkfield 1986) esclareça *fenómenos comuns* a outros (e a futuros) programas de formação;

3) O *grau e importância das decisões e das mudanças* propostas (como também notam Rippey 1985, Simons 1992 e Thompson 1994b); pois as *de pouca monta*, geralmente ligadas à adaptação e desenvolvimento da formação (num contexto de avaliação formativa), revelam-se mais fáceis, rápidas e directamente influenciáveis pela avaliação do que as *de*

maior vulto, também influenciáveis por outros factores, de natureza mais marcadamente *política*.

Sublinhe-se, além disso, que é principalmente neste domínio da *utilidade, utilização e impacto* da avaliação que se considera a questão das *consequências da avaliação*, que deverão ser igualmente equacionadas em articulação com a *justiça da avaliação*.

6.3. A Exequibilidade da Avaliação da Formação

O grupo respeitante à *exequibilidade da avaliação*, que sublinha que a avaliação decorre em contextos reais (em lugar de laboratoriais), obrigando a conduzi-la com "*realismo*" (como refere também Beaudoin 1982), *prudência, diplomacia e correcção política*, engloba os seguintes critérios:

- 1) *Procedimentos práticos (não perturbadores e facilitadores da cooperação)*;
- 2) *Validade política* (que requer *imparcialidade e justiça na representação de todas as perspectivas e grupos de interesses*, indispensável à sua *cooperação*);
- 3) *Custo-eficácia* (de modo a que os *resultados ou benefícios* da avaliação *justifiquem os recursos dispendidos*).

6.4. A Justiça da Avaliação da Formação

Os critérios referentes à *justiça da avaliação*, que procuram assegurar que seja orientada *legalmente, eticamente* e na consideração pelos *direitos* e pelo *bem estar das pessoas envolvidas e afectadas pela avaliação*, reúnem:

- 1) *Orientação de serviço*;
- 2) *Acordo formal* (através de um *contrato* escrito que represente um *acordo* formalmente *negociado* e que considere e ausculta inclusivamente aqueles que serão por ele *afectados*, mesmo que não sejam seus signatários);
- 3) *Os direitos das pessoas* (que inclui o direito a *apresentar a sua versão* dos "acontecimentos", o direito de *não participar*, de *conhecer os processos, objectivos e resultados* da avaliação, a *privacidade*, a *confidencialidade* ou *anonimato* e o *bem estar*);
- 4) *Interação humana* (com respeito pelo *valor e dignidade humanas*, pelos *sentimen-*

- tos, *auto-estima*, *cultura* e *valores* das pessoas);
- 5) Avaliação *completa* e *justa* (apresentando os pontos fortes e fracos da formação);
 - 7) Conflito de interesses (que devem ser aberta e honestamente considerados);
 - 6) *Exposição franca e completa* dos resultados e dos dados (a todos os afectados pela avaliação);
 - 8) *Responsabilidade fiscal* (na atribuição e dispêndio de recursos).

Neste contexto, tornar-se-á porventura mais evidente que as opiniões dos participantes na formação merecerão, no interior do dispositivo de avaliação da formação, uma configuração enquadrada por critérios de utilidade e justiça, além dos de rigor e credibilidade, articulados por parâmetros ético-políticos e metodológico-epistemológicos, além de pedagógicos-científicos.

7. Os três Paradigmas de Avaliação da Formação

Muita da reflexão, problematização e debate acerca da avaliação de programas, projectos, currículos, inovações, reformas, políticas educativas, dispositivos de formação, estratégias, métodos, acções, materiais de formação e até estabelecimentos escolares, educativos e de formação, tem-se desenvolvido em redor das suas dimensões *metodológicas*, a que se associa o *rigor* e *credibilidade* dos resultados da avaliação (veja-se Abrantes 1986, Almeida 1990, Cardinet 1990, Cook e Reichardt 1986, Guba 1983 e Lecomte e Rutman 1982).

A *utilização* e o *impacto* da avaliação, no que se refere a quem com ela *beneficia* ou não, e as polémicas a esse propósito suscitadas têm, por outro lado, como se viu atrás, promovido o desenvolvimento de debates específicos relativamente às suas dimensões *ética* e *política* (veja-se House 1980, 1985, 1986, 1990 e 1992, House e Care 1980, House, Glass, McLean e Walker 1978 e MacDonald 1983).

Serão aliás estes três grandes eixos (*metodológico*, *ético* e *político*) que enquadram os *standards* ou *critérios* de avaliação dos dispositivos de avaliação da educação e da formação, que foram agrupados nas categorias *rigor* (*metodológico*), *utilidade*, *justiça* ou *justeza* (interpretáveis por referência a um quadro *ético-político*) e *exequibilidade* (equacionável em função do *rigor*, *utilidade* e *justiça*, uma vez que não fará sentido desenvolver um processo de avaliação sem o mínimo de condições e de recursos necessários à produção de "resultados"

rigorosos, úteis e justos, como advogam Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1981, 1988 e 1994 e Pedro Rodrigues 1992).

O modo como tais *critérios* são formulados e apresentados, essencialmente como aspectos a considerar e a acautelar, passíveis de múltiplas interpretações e operacionalizações, facilita a sua subscrição e aceitação, mas a formulação geral e vaga a que deram origem, e as análises que privilegiam um ou outro dos aspectos da avaliação, pode sugerir a sua consideração em separado, ou de modo independente e não articulado.

Os trabalhos de House (1980, 1985, 1986, 1988, 1990 e 1992, House e Care 1980, House, Glass, McLean e Walker 1978) e de MacDonald e Norris (1981) apontam, contudo, para uma articulação e interdependência dessas diferentes dimensões, ou das opções e interpretações a elas relativas, demonstrando que as opções *metodológicas* são passíveis de se associarem de modo privilegiado, ou de assentarem em, suporem e reforçarem opções *éticas* e *políticas*, tese aliás enunciada por autores que realizaram análises que transcendem o campo da avaliação (como Carr 1990a,b,f, Carr e Kemmis 1988 e Popkewitz 1981 e 1984).

No fundo, tudo parece depender em grande parte da concepção que se adopta a respeito da *natureza humana e social*, a que se associa um modo de conceber a relação e a *interacção humana e social*, de que se pode deduzir um *modo de a investigar e conhecer*, a que corresponderá um determinado *tipo de conhecimento* e de *processo de aceder ao conhecimento*, que se repercutirá também numa determinada *pedagogia*, de modo que, a uma *ontologia* parece corresponder uma *axiologia*, uma *ética*, uma *política*, uma *epistemologia* e uma *pedagogia*, sugerindo uma articulação entre as dimensões *metodológica*, *ética*, *política* e *pedagógica* da avaliação da formação, por referência à qual se fundamentarão ou justificarão os dispositivos, processos e modelos de avaliação da formação e com base na qual se aceitarão diferentes definições quer dos próprios *conceitos* e *práticas* de avaliação da formação, quer dos *critérios de meta-avaliação*.

Mas a avaliação enquanto *prática social* insere-se socialmente e à *organização social* em que se inscreve, enquadra e assenta, são inerentes *modos de interacção* e *relações de poder*, uma *ética* e uma *política* (bem como uma *axiologia*), de modo que, qualquer prática social, e nomeadamente a avaliação, não pode conceber-se e realizar-se no vazio, apenas por referência a um conjunto de *ideais* tomado em si próprio, mas também por referência à *ideologia* existente e realizada no e pelo contexto social e institucional específico em que se concretiza.

A coerência entre as dimensões da avaliação, e entre os critérios de meta-avaliação, será desse modo solidária da coerência entre as diferentes práticas que com ela se articulam, ou encadeiam em termos funcionais, e que se realizam no mesmo quadro institucional, organizacional e sócio-político.

Compreende-se, neste contexto, que Lesne (1984a,b) considere que no campo pedagógico só faz sentido separar as diferentes práticas (de concepção, execução e avaliação) por imperativos de análise, que Barbier (1987), Bonniol (1986) e Le Boterf (1980) associem as concepções de *acção social*, *investigação educativa*, *relação teoria-prática e formação*, ou que Barbier (1983) e Figari (1991c e 1992b) relacionem (ou constatem a associação entre) *avaliação e planificação*.

A tese da articulação e coerência entre diferentes tipos, níveis e planos das práticas educativas, bem como entre as diferentes dimensões dessas práticas, é de resto reforçada pela proximidade, correspondência e complementaridade das análises realizadas por diferentes autores em diferentes campos e áreas da educação e formação, como, por exemplo, investigação educativa (Carr 1990f, Carr e Kemmis 1988, A. Estrela 1985 e 1992, Kemmis 1985 e Popkewitz 1981 e 1984), avaliação em geral (Proppé 1990), avaliação de programas e políticas educativas (MacDonald 1983), avaliação de currículos (Cottavoz 1996), avaliação de organizações escolares (Sabirón Sierra 1993 e 1995), política educativa e desenvolvimento curricular (Holmes 1980 e Schiro 1980), inovação e reforma escolares (House 1988 e Paquay 1985), pensamento educacional e correntes pedagógicas (Ignácio Silva 1986, Kohlberg e Mayer 1979 e Skilbeck 1982), insucesso escolar (Ambrósio 1981a, Benavente e Pinto Correia 1981, Fernandes 1986, Grácio 1981b e Viegas de Abreu, Leitão, Santos e Paixão 1988), avaliação de necessidades e determinação de objectivos indutores de formação (Barbier e Lesne 1977 e Kaufman 1973), educação de adultos e formação de formadores (Lesne 1978 e 1984a,b), e formação de professores (Ferry 1983 e Zeichner, 1983).

De facto, para além da correspondência no plano das *dimensões* e das *categorias* utilizadas nas diversas análises é de sublinhar a similitude das tipologias apresentadas, que compreendem: as três abordagens da investigação educativa (Carr 1990f); os três modos de observação em investigação educacional (Estrela 1985 e 1992); os três paradigmas e teorias da avaliação (Proppé 1990); as três categorias políticas de estudos de avaliação (MacDonald 1983); os três paradigmas de avaliação curricular (Cottavoz 1996), as três perspectivas de inovação (House 1988); as três concepções de inovação escolar [currículos, métodos, etc.]

(Paquay, 1985); as três grandes correntes da ideologia educativa ou do pensamento educacional (Kholberg e Mayer 1979 e Skilbeck 1982); os três modelos teóricos da organização escolar (Sabirón Sierra 1993 e 1995); as três posturas pedagógicas gerais (Ignacio Silva 1986); os três modos de perspectivar e intervir sobre o insucesso escolar (Benavente e Pinto Correia 1981, Fernandes 1986 e Viegas de Abreu, Leitão, Santos e Paixão 1988); as três estratégias gerais de avaliação de necessidades educativas e de identificação de metas (Kaufman 1973); os três modos de determinação de objectivos indutores de formação (Barbier e Lesne 1977); os três modos de [acção ou de] trabalho pedagógico (Lesne 1984a,b); as quatro ideologias curriculares (Schiro 1980); os quatro paradigmas de formação de professores (Ferry 1983 e Zeichner 1983).

Como se vê, estas análises identificam geralmente três grandes tipos de posições, que poderão designar-se de: objectivista, que supõe encarar a avaliação (e qualquer acção social) como técnica; subjectivista, que leva a conceber a avaliação como prática; dialéctica, ou interaccionista, que, numa perspectiva crítica, conduz a considerar a avaliação enquanto práxis (alguns autores centram-se contudo em conceptualizações redutíveis apenas às duas primeiras posturas, como parece ser o caso de Kaufman 1973 e de MacDonald 1983, ao passo que Ferry 1983, Schiro 1980 e Zeichner 1983 apresentam classificações redutíveis ao modelo ternário).

Poder-se-ão pois utilizar estes trabalhos para elaborar uma *grade de análise* das *práticas* e das *teorias* de avaliação de dispositivos de formação que distinga e caracterize essas três grandes *abordagens*, *posições*, ou *paradigmas* (grade que o quadro 9, da página 74, procura sintetizar).

7.1. A Perspectiva Objectivista ou Técnica da Avaliação da Formação

Esta postura parte do princípio de que o *mundo social*, tal como o *mundo físico*, é *estável*, *reversível* e constituído por *situações que se repetem* e que não dependem da vontade dos sujeitos, nem das suas opiniões e representações, afigurando-se, conseqüentemente, passíveis de uma *abordagem extrospectiva* e de um *conhecimento objectivo*. Compreende-se assim que se procure explicar os comportamentos e os fenómenos sociais predominantemente em termos de *causalidade linear*, e cujo estudo fará apelo quer a *dispositivos experimentais de investigação*, onde os chamados *sujeitos* assumem a posição de *objectos*, ou são tratados como tal, manipulados e controlados em ordem à *manipulação e controlo das variáveis*,

necessários à identificação e determinação do seu *poder causativo*, quer à "*observação directa*" (e "*externa*") das *situações, processos, actividades e comportamentos*, bem como dos seus *resultados e produtos*.

Este modo de conceber a investigação institui e assenta obviamente numa *divisão* do trabalho entre *investigadores* e *investigados*, numa forma de *interacção* e numa *relação de poder assimétricas*, correlativas de uma *relação* entre *teoria* e *prática* perspectivada em termos de *aplicação*, autoritária e prescritiva (como nota Santos Guerra 1994).

A suposta *estabilidade das situações sociais* assume igualmente uma *organização social estável* e hierarquizada, assente em valores tomados como universalmente aceites e não problemáticos, podendo ser excluídos da problemática de investigação científica e de toda a intervenção e acção social, que, uma vez que se situa dentro de um quadro valorativo que não questiona, contribui para o manter, reforçando a organização social da qual é constitutivo.

É neste contexto que faz sentido conceber a acção social como técnica, em termos meramente *instrumentais*, separando meios (passíveis de investigação científica) e fins, que são colocados entre parêntesis, *neutralizados* de modo a que os meios possam também ser tratados como *neutros, abordáveis de "forma objectiva"* e passíveis de legitimar uma imposição autoritária.

A um *modo extrospectivo de produção do conhecimento* corresponderá, por seu lado, um *modo extrospectivo de aquisição do conhecimento* e uma pedagogia da transmissão e da modelagem, que institui e que depende de uma relação pedagógica marcadamente assimétrica, isomorfa das restantes relações sociais.

A um ser social tomado apenas como objecto de *influências externas* que explicam o seu comportamento corresponde, por conseguinte, uma posição de objecto de investigação a estudar a partir do exterior, uma *moral heterónoma* e um *controlo externo*, bem como, no plano pedagógico, uma posição de *objecto sobre o qual se exerce a educação, o ensino e a formação*. A um *objectivismo axiológico* corresponderão, portanto, um *objectivismo epistemológico* e um *objectivismo técnico*, sustentáculos de uma ética, política e pedagogia autoritárias.

Quadro 9

Os três Paradigmas da Avaliação da Formação
 (com base em Pedro Rodrigues 1995, p. 101)

Dimensões	Paradigma		
	Objectivista	Subjectivista	Crítico
epistemologia	positivismo	fenomenologia	teoria crítica
causalidade	causalidade linear	intencionalidade	causalidade circular
conhecimento	objectivo	subjectivo	dialéctico/reflexivo
fim prático da investigação	instrumental	informar a deliberação	emancipação/libertação
metodologia	experimental	etnometodologia	investigação-acção
posição do observador	distanciamento	participação	co-vivência
axiologia	objectivismo/apriorismo	subjectivismo/relativismo	visão dialéctica da actividade axiológica
ética	autoritária	contratual	não impositiva
política	autocrática	democrática	socialmente crítica
sociedade	estável e hierarquizada	constituída por grupos em conflito	fragmentada em sub-culturas
gestão da sociedade	gestão hierárquica	auto-gestão	co-gestão
inovação	tecnológica	negociada	inserida sócio-histórico-culturalmente
acção social	técnica	prática	práxis
avaliação	controlo	auto-avaliação	co-avaliação
fonte do referencial	a administração	o grupo em formação	a comunidade
fonte do desenvolvimento curricular	a sociedade	as aspirações pessoais	as situações concretas da vida dos formandos
papel da educação e/ou da formação	modelagem	desenvolvimento pessoal	problematização
papel do professor e do formador	executante/consumidor do currículo; transmissor	parceiro no desenvolvimento curricular; facilitador	parceiro no desenvolvimento curricular; orientador crítico
relação ao saber	pedagogia do modelo	auto-aprendizagem, ou auto-formação	relação dialéctica teoria-prática
acesso ao conhecimento	extrospecção	introspecção	experimentação/confronto
papel do aluno e do formando	passivo/objecto	autónomo/sujeito	agente [agido e actor]

A um determinado modo de organização social parece corresponder, portanto, um modo de *organização social da investigação* e da utilização dos seus resultados, da acção social e da própria educação, bem como todo um imaginário e ideologia a elas relativo. Com efeito, da "auto-coisificação" do homem dependerá, como refere Habermas (1986), a "*ideologia científica*" de *manipulação, domínio e controlo* do mundo social à imagem do mundo físico, que encara a intervenção social essencialmente em termos tecnológicos, razão por que Popkewitz (1984) considerará que os *paradigmas científicos* não apenas definem regras a respeito da *validade do discurso científico*, mas também regras e orientações para a acção, para a transformação da realidade e para a gestão social.

A avaliação identifica-se aqui, inevitavelmente, a um processo de controlo externo, que não necessita de explicitar, questionar, fundamentar, ou justificar o referencial da avaliação, estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas, apelando privilegiadamente em termos metodológicos para os planos experimentais, com o intuito de averiguar os efeitos das políticas, programas, projectos, materiais educativos, métodos, estratégias, dispositivos de formação, etc., bem como para mecanismos de observação e de inspecção que se proponham controlar e verificar a fiel implantação, utilização e realização dos dispositivos de formação nos termos em que tenham sido formalmente definidos, afirmados, apresentados, expostos e declarados na sua concepção e planificação.

7.2. A Perspectiva Subjectivista ou Prática da Avaliação da Formação

Neste caso regeita-se a paridade entre o *mundo físico ou natural* e o *mundo humano e social*, ao mesmo tempo que se postula a complexidade e *irreversibilidade das situações*, *construídas* pelas pessoas a partir de interesses e valores diversos e em conflito, de modo que (como nota Angulo 1988 e Dorr-Bremme 1985) a *compreensão* dos fenómenos requer o conhecimento das *intenções* dos intervenientes e do modo como *interpretam* as situações e as regras instituídas e mantidas para reger a interacção social.

O *conhecimento* integrará, por conseguinte, elementos *subjectivos*, que imporão ao observador a assunção de uma *posição interna*, de *participação na investigação* e na *situação* em estudo, e o recurso à *introspecção* e à *redução fenomenológica*, em ordem a *compreender* tal situação, como perspectivam a *metodologia etnográfica* e a *etnometodologia*.

O conhecimento não será, nesta perspectiva, tomado como valorativamente *neutro*, tal como as acções e situações a que se reporta, não fazendo sentido conceber a *relação teoria-prática* puramente em termos de *aplicação*, sobretudo se não existir *correspondência "valorativa"* e de objectivos entre as situações estudadas e aquelas a que se procura *generalizar* (como sugere Barbier 1987). De resto, *a teoria tem origem na prática* e é *validada pela prática*, em lugar de ser a teoria a validar as práticas, como na *perspectiva objectivista*, e o *conhecimento científico* será utilizado essencialmente para informar as decisões a serem tomadas de modo reflectido e ponderado em cada nova situação concreta e específica que se depara, onde os fins a atingir não se encontrarão necessariamente determinados à partida, afigurando-se eventualmente problemáticos e a merecerem negociação, compromisso e consenso.

O *subjectivismo epistemológico*, correlativo do *subjectivismo ontológico* e *axiológico*, bem como do *individualismo* (segundo O'Sullivan, Hartley, Sanders, Montgomery e Fiske 1994), ou do *individualismo metodológico* (nos termos de Popkewitz 1992), associar-se-á inevitavelmente à ideia de uma *gestão social negociada, participada e democrática* e a uma *ética contratual*, que a *participação na observação e na investigação* sem dúvida reforçará e promoverá.

Compreende-se que nesta linha a escola, o ensino, a formação e a pedagogia se centrem na criança, no aluno ou no formando e no seu desenvolvimento individual e que a avaliação assuma uma função de *auto-regulação* e de *auto-controlo*.

O indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e na avaliação, pelo que constituirá ele a *fonte do referencial de avaliação*, assistindo-lhe também o direito de *participar na organização, gestão, execução e controlo* do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na *utilização e aplicação* dos resultados e conclusões (e recomendações) da avaliação.

Contudo, se se tomarem os diferentes interesses e valores como igualmente importantes e válidos à partida e os seus proponentes como igualmente organizados, fortes e capazes de os defender, num processo de negociação similarmente postulado como isento de quaisquer limitações ou constrangimentos, supondo uma situação de igualdade também a esse nível, está-se a correr o risco de finalmente contribuir para *reproduzir as desigualdades de partida* e para impedir a realização da dita igualdade (como advertem House 1980 e Weigand 1989).

E se se conceber o conflito e a *negociação* em termos essencialmente individuais, desinseridos do contexto social e político onde se desenvolvem e incrustam as diferentes representações, interesses e valores individuais e de grupo, mantem-se fora de questão a organização social de que fazem parte, podendo acabar a presumir-se o consenso e a desviar-se a atenção das lutas, contradições e tensões que subjazem às práticas institucionais, posição que se afigurará consonante com um *relativismo* que não desafia nem questiona as condições institucionais e sociais, nem as *relações de poder* existentes, revelando (na opinião de Popkewitz 1984) uma posição finalmente tão *conservadora e manipuladora* como aquela correspondente à *perspectiva objectivista*.

7.3. A Perspectiva Dialéctica e Crítica da Avaliação da Formação

Nesta abordagem os comportamentos e acções sociais não são tomados como completamente dependentes das pessoas, enquanto concebidas individualmente, e das suas intenções e representações, pois os indivíduos encontram-se inseridos socialmente e são objecto de influências e pressões sociais externas, pelo que podem ser tomados simultaneamente como *sujeitos e objectos* das situações sociais, podendo as interpretações que delas fazem contribuir para as *determinar*, embora porventura não sejam suficientes para as *explicar*, até porque as próprias condições e instituições sociais impõem limitações ao modo de as *perceber* e de encarar a sua transformação (vejam-se Carr 1990c,d,e, Carr e Kemmis 1988, Le Boterf 1980, Kerlan 1987 e Popkewitz 1984).

Nesta óptica o significado das situações não será determinado individualmente na sua totalidade, devendo ser enquadrado histórica e socialmente por referência à tradição e à ideologia (como defendem Carr 1990a,b e Kemmis 1985), compreendendo-se que Kohn (1989) considere que o conhecimento científico requer uma *ruptura epistemológica* com o conhecimento *empírico e subjectivo*, com as representações e crenças decorrentes da experiência e da posição social particular de cada indivíduo, representações que podem até estar na própria origem dos *problemas de conhecimento* (como sugere Le Boterf 1980), associados à *inadequação* do conhecimento existente, ou à sua *disfuncionalidade* e *inoperância*, que apelará para a sua *refutação e reformulação*.

E desde que da *acção social* se trate, impor-se-á a análise dos interesses, representações, problemas, valores e modos de comportamento dos indivíduos (como

sugerem Goodman 1986 e Proppé 1990, incluindo a análise do "*interesse de conhecimento*" implicado no tipo particular de *avaliação* que se liga a essa *acção* social, como sugere Brohm 1993), bem como dos processos, instituições sociais e relações de domínio-submissão a que se associam, que os indivíduos mantêm, mesmo que não pareçam *controlar*, passíveis de conduzir a estruturas no plano representacional (como referem Barrow e Milburn 1990), que podem constituir impedimento à realização dos seus interesses. Tal análise terá como objectivo a *tomada de consciência* dos factores sociais limitativos, não anteriormente percebidos, e das possíveis linhas de *acção* que permitam ultrapassá-los, repercutindo-se no plano quer do *conhecimento* quer da *acção*, ou tanto na *teoria* como na *prática*.

O *conhecimento científico* assentará por conseguinte numa análise e numa crítica do *conhecimento subjectivo* (como também sugere Schwandt 1997), num processo em que observador e observado, ou investigador e investigado (sem dúvida na sequência de *conflitos cognitivos inter-individuais e intra-individuais*, como diria Vandenplas-Holper 1989) procurarão *tomar distância* face às suas próprias posições e interpretações, para re-organizar o *significado* das situações sobre que se debruçam e em que se encontram (como sugere Aubegny 1993), ultrapassando-se, também no plano da investigação (como defende Maria Teresa Estrela 1986b), o tradicional dualismo sujeito/objecto, de modo que o indivíduo, *sujeito e objecto social*, pode ser encarado também como *sujeito e objecto do conhecimento científico*.

A uma visão *dialéctica da realidade social* (também proposta por Benavente 1990c) e a uma visão *dialéctica da actividade axiológica* corresponderá, assim, uma visão *dialéctica da investigação e do conhecimento científico*, a que corresponderá uma pedagogia *reflexiva e crítica* e um modo de intervenção social igualmente solidário de uma visão *dialéctica da relação entre teoria e prática*.

No quadro desta abordagem a fonte do referencial de avaliação não será nem *externa* nem *interna*, não se justificando a atribuição de um valor absoluto a nenhuma das duas posições, entendidas como os dois polos de uma relação dialéctica (como referem Ardoino 1992 e Hadji 1989), resultando o referencial de avaliação de uma co-construção assente no confronto, transformação-e-síntese dessas posições. De resto, o *referencial de avaliação* elabora-se e *reconstroi-se* à medida que se desenvolve (e através d) o próprio processo de avaliação, numa "avaliação em acto" infindável (como notam Ardoino e Berger 1989).

7.4. Os três Modos de Interpretar os Critérios de Meta-Avaliação

Dos diversos modos de encarar a avaliação, a investigação, a acção social e a formação deduzir-se-ão diferentes modos de *interpretar* e *operacionalizar* os *standards*, ou *critérios de avaliação*, pelo menos no que se refere ao que se poderá considerar o núcleo essencial de cada uma das principais categorias de *critérios de meta-avaliação* (como se sugere no quadro 10, na página seguinte), nomeadamente daquelas relativas ao *rigor* e *credibilidade* metodológicos (e epistemológicos), à *utilidade*, *utilização* e *impacto* dos seus "resultados" e à *justiça*, *justeza* ou *probidade* da avaliação (como também sugere Proppé 1990).

Assim, no quadro da *abordagem objectivista* a *validade*, ou *credibilidade dos resultados*, requer, por um lado o "*acordo entre observadores*" (*externos*) e a "*triangulação*", e, por outro lado, o recurso a *planos experimentais* e ao *controle das variáveis*, de modo a anular ou eliminar a influência de todos os factores para além daquele cujo *efeito* se pretende determinar, o que poderá conseguir-se através, por exemplo, da comparação entre grupos constituídos de modo aleatório, dos quais apenas o *grupo experimental* será submetido ao *tratamento* que define e operacionaliza a *variável independente* em questão. Na *corrente subjectivista* e *interpretativa*, por sua vez, a *credibilidade dos resultados* da investigação, que incorporaram as intenções e representações dos actores sociais, apela para a *comprovação pelas pessoas* intervenientes nas situações em estudo, ao passo que na *abordagem crítica*, finalmente, a *credibilidade dos resultados* dependerá do *confronto*, entendido em termos *dialécticos*, entre as representações dos diferentes *participantes*, entre estes e o *observador-investigador-avaliador* e, principalmente, como também indica Lapassade (1989), entre a *teoria* e a *prática*, que Kvale (1992) inscreverá na *validade comunicativa e pragmática*.

No que diz respeito à *utilização* dos resultados da avaliação, ela conceber-se-á em termos de *aplicação*, *prescrição* e *adopção*, na *abordagem objectivista* ou *técnica*, em termos de *consideração* no momento da negociação conducente à tomada de decisões, se se tratar da *perspectiva subjectivista* ou *prática*, ou em termos *dialécticos*, através dum processo de *investigação crítica* e de confronto com o novo contexto e situação, na *perspectiva crítica*.

Quadro 10

Os três Modos de Definir e Interpretar os Critérios de Meta-Avaliação

(com base em Pedro Rodrigues 1995, p. 103)

Critérios de Meta-Avaliação	Paradigma		
	Objectivista, ou Técnico	Subjectivista, ou Prático	Dialéctico e Crítico
rigor validade credibilidade	controle das variáveis; constituição aleatória dos grupos experimentais e de controle; triangulação; acordo inter-observadores	comprovação pelos participantes	confrontação (<i>dialéctica</i>) entre: - participantes - participantes e observador-investigador-avaliador - teoria e prática (no e com o contexto)
utilização utilidade impacto	prescrição; aplicação; adopção	consideração (durante o processo de negociação conducente à tomada de decisões)	crítica; articulação <i>dialéctica</i> com a prática (em cada contexto)
justiça justeza probidade (na consideração dos conflitos de interesses e de valores)	definida e imposta de modo autoritário pela hierarquia (prevalecem os interesses e os valores da hierarquia)	negociada; contratual; enquadrada por compromissos e consensos	análise das incoerências e contradições; crítica das diferentes posições, interesses, valores, representações e perspectivas a eles relativas e associadas; elucidação das suas relações com a posição social dos indivíduos e grupos e com as relações sociais de domínio-submissão

Quanto à *justiça*, *justeza* ou *probidade* da avaliação, que enquadra a *utilização* e *utilidade* dos seus resultados, na *perspectiva objectivista* ou *técnica* a consideração e resolução dos conflitos de interesses e valores é decidida de modo autoritário pela hierarquia, enquanto que no quadro da *perspectiva subjectivista* essa questão se inscreve no contexto dos contratos assinados, das negociações e consensos que se estabelecem, ou dos compromissos assumidos pelas diferentes partes em presença, acabando a terceira perspectiva por encarar-la enquanto inserida histórica, institucional e socialmente, a requerer uma *crítica* das diversas

posições em conflito e uma elucidação dos factores e condições que enformam as representações dos sujeitos, eventualmente limitando os modos de conceber a transformação das situações em que se encontram, podendo tal *consciencialização* e *esclarecimento* redundar numa transformação do próprio modo como os indivíduos e grupos se representam os seus interesses e como se representam as possibilidades de mudar as suas vidas.

8. Os Diversos Estatutos da Perspectiva dos Participantes na Avaliação da Formação

Os três grandes *modos de racionalidade* da avaliação e da acção social em geral, acima referidos, assentam em pressupostos e posições *ontológicas*, *axiológicas*, *éticas* e *políticas* interdependentes, que fundamentarão, legitimarão e implicarão três tipos de organização social, de divisão do trabalho e de relações de poder.

São essas lógicas que enformam a vida e a organização social e que explicam o ajustamento, complementaridade, encadeamento e articulação funcional entre as práticas de investigação, formação e avaliação, o isomorfismo no plano da organização social que executa essas práticas e actividades (que diz respeito a quem e como as inicia, conduz, gere, regula e controla) e a articulação entre as diferentes dimensões de cada uma delas.

Reconhecer-se-á, contudo, quer a substancial simplicidade e simplificação operada pelos imperativos de nitidez e clareza das análises e classificações utilizadas, quer a complexidade das *situações reais* (e conceptuais), onde se declaram contradições, incoerências e desarticulações associáveis à coexistência e conflito de diferentes lógicas, coexistência que pode ter origem, por exemplo, na divisão e especialização do trabalho (que demarca organismos funcionando com um certo grau de autonomia e independência na prossecução das suas tarefas e actividades) e na existência de diferentes graus de competência, autonomia e desenvolvimento humano, com implicações no campo pedagógico e da avaliação.

São essas complexidade, multiplicidade, contradições, incoerências, desfasamentos e desarticulações que podem ajudar a explicar, em parte, a não utilização dos resultados da avaliação, ou até da investigação, como refere Barbier (1985), compreendendo-se nesse contexto a defesa que Cousins e Earl (1992) fazem da *participação no processo de avaliação* por parte dos diferentes interessados e afectados pelos seus resultados.

De resto, a elaboração, fundamentação e justificação dos modelos e práticas de avaliação terá que operar-se sempre tendo em conta a situação e contexto concretos e

específicos em que ela se irá inscrever e funcionar, bem como os valores que eles impõem (ou propõem), promovem e realizam.

A *fundamentação científica* dessas práticas requererá, além disso, a *investigação científica da avaliação*, necessária ao desenvolvimento, reformulação e precisão quer das grades de análise quer das formas de operacionalizar os modelos e práticas de avaliação, embora não possa enjeitar a explicitação, análise e elucidação dos respectivos pressupostos e princípios, além da descrição e explicação das suas funções e funcionamento, através de um processo de análise e reflexão críticas que confrontem e articulem a teoria e a prática da própria avaliação *em acção*.

Finalmente, tal como a investigação *sobre a* (ou *em*) avaliação, a *meta-avaliação*, que requer a interpretação e operacionalização dos *critérios de meta-avaliação*, variará em função do *paradigma* que orienta a avaliação educativa e que nela se realiza, não devendo, nem podendo, também a *meta-avaliação* ser encarada ou desenvolvida de modo independente.

A relação entre as diferentes práticas referidas e entre as diferentes dimensões dessas práticas não será, portanto, apenas uma relação de implicação recíproca, de dependência, ou de interdependência, mas de equivalência e de identidade no *plano paradigmático*, demonstrando-se todas constitutivas umas das outras, mesmo que possa ser por referência aos *critérios de meta-avaliação*, ou à meta-avaliação, que se procure *justificar, controlar e situar* a utilização de qualquer tipo de dados na avaliação da formação, inclusivamente dos "*dados de opinião*", ou da "*perspectiva dos participantes*".

A este respeito observa-se que a literatura salienta uma diversidade de modos de encarar e de utilizar o *discurso* e a *opinião* dos participantes no contexto da avaliação da formação, conferindo-lhes diferentes *estatutos*, que relevam igualmente de uma diversidade de *posições ético-políticas e epistemológicas* (e *pedagógicas*), que apesar de assentarem numa reflexão sobre a prática e na experiência da avaliação, parecem fundar-se em menor grau num *estudo sistemático dos dispositivos de avaliação concretamente instalados*.

O *discurso e a perspectiva dos participantes* afigura-se, assim, neste contexto, tomado (e encarável) principalmente como:

1) *Resultado*, ou *objecto de avaliação*, enquanto *indicador* de uma *transformação* ou *mudança* nos conhecimentos, atitudes, representações, preocupações, ou personalidade dos participantes, operada em *consequência* da formação, ou, numa lógica de "input-output" (referida por Tinbergen 1985), por ela *explicada* (veja-se Altet 1981, Blanchet 1991c, Bonami

1991, Cronbach e Furby 1970, Estrela e Estrela 1977, Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985, Hubert 1973, 1974 e 1978, Nunziati 1991 e Tomás 1987);

2) *Descrição* dos acontecimentos, comportamentos e situações da formação, abrangendo quer os *processos* quer os *produtos e resultados*, podendo alargar-se (como indicam Berzef 1980, Geay 1985 e Parente e Veloso 1991) à descrição da "*utilização*" das competências adquiridas na formação, ou da sua "*transferência*" para o local de trabalho, bem como à descrição do "*reconhecimento*" social, salarial e profissional auferidos em consequência (expressável em termos de *carreira*, como sugerem Varella de Freitas 1982 e Vasconcellos 1985), perspectiva que (porventura no quadro de uma lógica "*objectivista*") coloca os *participantes* no papel de *observadores*, ou de "testemunhas", e confere ao seu *depoimento* um valor de "*testemunho*" (como sugere Martinaud 1986);

3) *Explicação* dos resultados da formação, na medida em que a descrição do processo, incluindo do modo como os formandos *sê representaram e se posicionaram* no processo, pode (no quadro de uma perspectiva de certo modo mais "*subjectivista*") ajudar a *explicar* os resultados alcançados;

4) *Comparação* com uma *norma* ou *padrão*, quer no que se refere aos *processos de formação*, quer no que respeita aos seus *resultados*, caso em que o *padrão* (como sugere IIE 1990) pode corresponder aos *objectivos de formação* (se bem que não tenha de se lhes cingir necessariamente);

5) *Avaliação*, propriamente dita, na medida em que elabore uma *apreciação* da formação em questão, com base na (e a partir da) *comparação* com uma *norma* e um *modelo* (sem dúvida originários da "*cultura*" dos sujeitos), ou com um *termo de comparação* (quer *ideal*, quer *real e existente*, mas tomado como *ideal*, ou como *limiar* a ultrapassar, como "*o outro* que serve de *modelo* ou de *referência*", nos termos de Nóvoa 1995), *comparação* ou *confrontação* operada em função de um conjunto de *critérios* que operacionalizam esse *termo de comparação* no *referencial de avaliação*, com o qual irá ser *contraposta* a "*descrição*" que fazem da formação em causa;

6) "*Vivência*", ou descrição e expressão da "*experiência pessoal*" e do "*vivido*" (na lógica assumida por Maria Teresa Estrela 1993, Formosinho 1987, Huberman 1984, 1988 e 1989 e Huberman e Schapira 1985a,b,c), ou da "*experiência vivida*" (nos termos de Debeauvais 1982) e da "*experiência subjectiva*" (como sugerem Capie 1986, Diét 1988, Geay 1985 e Meuret 1992), que também pode ser encarada como a "*reacção dos interessados*" (na

linha de Clímaco 1988a, Fernandes 1994 e Lencastre 1991), ou como a *"ressonância global"* que neles teve a formação (como diria Cantineaux 1983), conceptualizável ainda em termos de *"percepção"* (por Martins, Mesquita e Nunes 1986), ou *"opinião"* e *"representação"* (nos termos de Vaunnaize 1986), mas não podendo deixar de referir-se às *aspirações e expectativas* (anotadas por Favre 1984), aos *interesses, desejos, anseios, necessidades e receios* (indicados por Sarrola e Biry 1983), às *atitudes, preocupações, pensamentos e ideias* (apontados por C.O.D.E.S. 1967), aos *sentimentos*, acedidos por *"retrospecção"* (como referem Van Drome e Van Drome 1981), à *auto-percepção* e aos *problemas encontrados ou sentidos* (considerados por Huberman 1984), que sem dúvida ajudarão a configurar a *"satisfação"* (referida por Clímaco 1988b) e, nomeadamente, a *"satisfação com a formação"* (indicada por Azevedo 1991, Azevedo, Castro e al. 1988 e Berthelie e Chossiere 1995), bem como o *"ponto de vista" dos participantes* (nos termos de Hornemann 1984 a,b) ou a sua *"perspectiva"* (nas palavras de Chorão 1988);

7) *"Reflexão" e "questionamento" dos valores em jogo, num trabalho ("cognitivo") de "meta-avaliação", ou de "meta-questionamento"* (nos termos de Lecoite 1993), que Honoré (1980) denomina de *"valorização"*, trabalho que se poderia inscrever (embora no plano individual) no processo que Figari (1991c e 1994a) designa de *referencialização* e que, como sugere Rul Gargallo (1994), definirá a *avaliação* não apenas como um processo de *"comparação normalizadora"* entre uma dada *"realidade"* e um *"padrão"*, mas como actividade que *cria e recria valores* no plano do *conhecimento axiológico*, transcendendo a simples *"valoração"*, na medida em que não se limita à *"expressão subjectiva" de valores* (à simples indicação daquilo a que se dá valor, ou *mais valor*, à mera apresentação de uma *hierarquia de valores numa escala de valores*), *(re)construindo-os em relação com um objecto, o "objecto de avaliação"*.

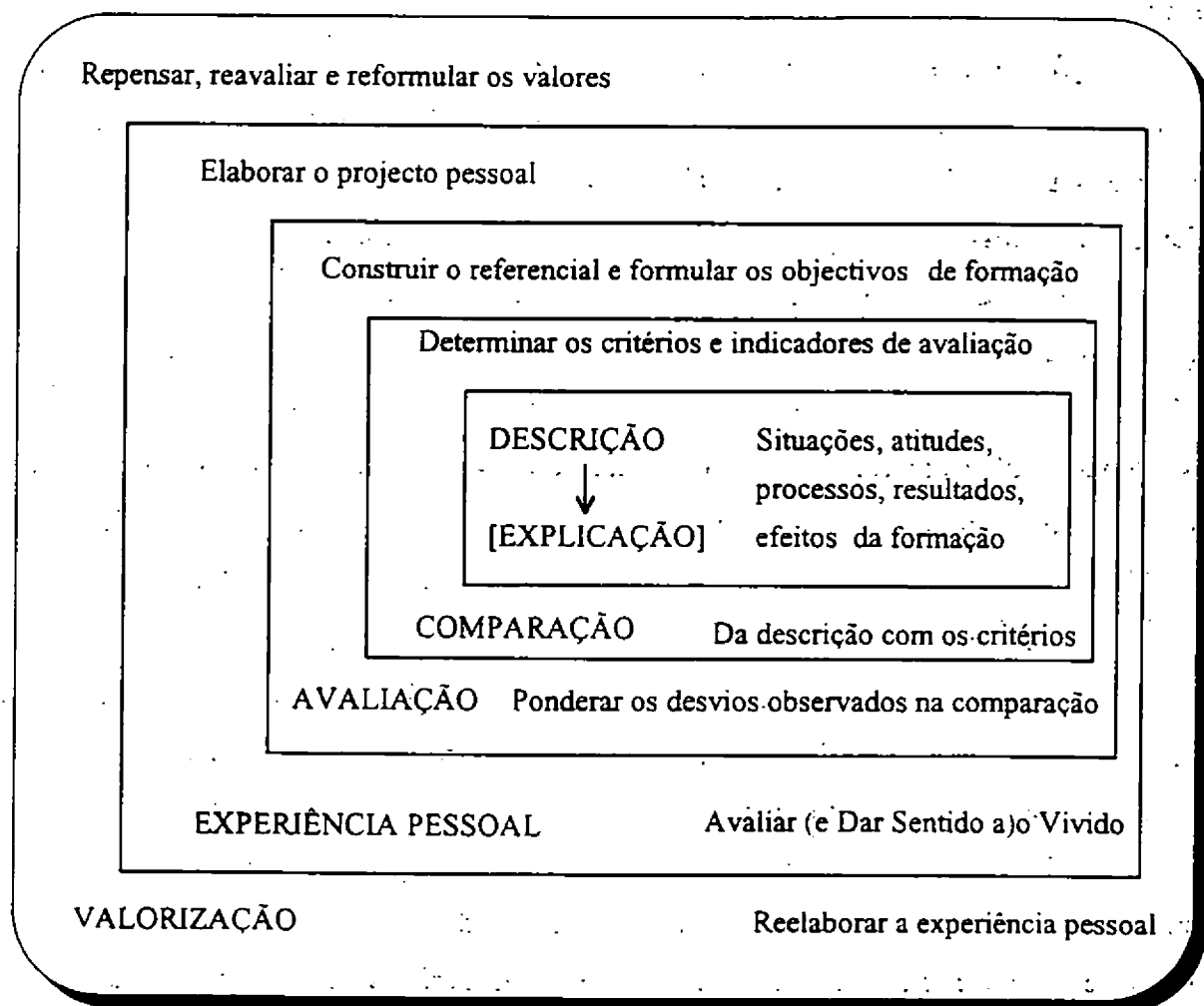
Enquanto a quase totalidade destes *"estatutos" do "discurso dos participantes"* supõem da sua parte o exercício de um *papel* de algum modo *"activo"* no *processo de avaliação*, que vai desde a *produção de informação sobre a formação*, à *construção do referencial de formação e de avaliação*, à *comparação entre o que se realizou e os critérios de avaliação* e à *formulação de um juízo de valor*, ou de uma *apreciação*, à *avaliação* propriamente dita, o estatuto de *"resultado"* confere aos participantes uma posição não de *sujeitos da avaliação*, mas de *objectos da avaliação*, com um *papel* de tal modo *"passivo"* na avaliação da formação que pode questionar-se que nesse caso se trate de *"avaliação da*

formação pelos participantes", mesmo que se possa dizer que de algum modo *"participam"* com a sua *"perspectiva"* na *avaliação da formação*.

De resto, poder-se-á afirmar que mesmo a *identificação dos resultados* e a sua *observação, descrição e explicação* se reportam sempre a um *quadro de referência*, que, enquanto tal, revelará uma dimensão avaliativa, embora no caso da *apreciação*, ou da *avaliação*, se apele aos sujeitos para realizarem uma actividade declarada e especificamente avaliativa, conferindo-lhes, desse modo, um *lugar* e um *estatuto* mais expressivo no processo de avaliação (cujas variantes e componentes procura apresentar-se na figura 5).

Figura 5

Os Diversos Estatutos da *Perspectiva dos Participantes* na Avaliação da Formação



Como se vê, estes diferentes estatutos articulam-se e implicam-se, configurando diferentes componentes do trabalho de avaliação e diferentes tipos e graus de participação no processo de avaliação (consoante os *dispositivos de avaliação* imponham a *separação dos diferentes componentes do trabalho de avaliação* e a sua *atribuição a diferentes categorias de actores*), bem como diferentes poderes nesse contexto, crescentes da "descrição" para a "valorização" (mesmo que, em virtude do seu *carácter* essencialmente *reflexivo*, possa parecer até certo ponto questionável a possibilidade de separação entre a "valorização", a *referencialização*, a *avaliação* e a *experiência pessoal*, ou possa defender-se que essa distinção adquire maior legitimidade e faz mais sentido principalmente por imperativos de análise).

De resto, não deixará de reconhecer-se que (mesmo numa lógica mais "subjectivista") o *estatuto do discurso dos participantes*, e o *estatuto dos participantes*, será relativamente diferente consoante o *quadro de referência* (da *descrição*, *explicação* e *avaliação*) lhes seja mais ou menos imposto pelo conteúdo e estrutura dos *instrumentos e dispositivos de produção do discurso ou da opinião* (*grades de observação*, *check-lists*, *inventários*, *questionários*, etc., ...), ou consoante esses dispositivos, porventura por se apresentarem menos estruturados, lhes concedam maior ou menor *liberdade* na formulação e reformulação quer do *referencial de avaliação*, quer da própria *avaliação*.

9. Os Diferentes Estatutos da Entrevista de Investigação na Avaliação da Formação

De facto, tal como a *perspectiva dos participantes* auferi diferentes estatutos na *avaliação da formação*, também a *entrevista de investigação*, enquanto dispositivo de "recolha" (ou de "produção"), dessa "*perspectiva*", será chamada a desempenhar *diferentes papéis* e terá *diferentes estatutos na avaliação da formação* (como se sugere no quadro 11, na página seguinte).

Quadro 11

O Estatuto da *Entrevista de Investigação* na Avaliação da Formação

<i>Estatuto Avaliativo da Perspectiva dos Participantes na Avaliação da Formação</i>	<i>Estatuto da Entrevista de Investigação na Avaliação da Formação</i>	<i>Função Avaliativa da Participação na Avaliação da Formação</i>
resultado da formação	<i>prova oral, exame oral, teste, ou observação directa *</i>	controlo (<i>directo</i> dos resultados)
descrição da formação, explicação dos resultados da formação, comparação com um critério	<i>observação indirecta **</i>	inspecção (controlo <i>indirecto</i> dos resultados e dos processos)
avaliação da formação, balanço pessoal, ou experiência pessoal da formação	contexto de <i>verbalização</i> , ou de <i>formulação</i>	avaliação
referencialização, valorização	dispositivo de <i>explicitação</i> , ou de <i>reformulação</i>	meta-avaliação

* De acordo com a terminologia de Estrela (1984).

** De acordo com a terminologia de Estrela (1984) e de Estrela e Estrela (1978).

Por outro lado, o estatuto da *perspectiva dos participantes* variará em função da *posição* das pessoas *na estrutura* e *no processo de decisão* relativo à formação (abarcando a sua *planificação, realização, controlo e regulação*), ou do "*estatuto dos participantes*" no sistema de formação (que, por exemplo, e nos termos de UNESCO 1980, pode constituir num *micro-sistema*, onde as instâncias *decisória* e *executiva* praticamente se confundem, ou um *macro-sistema*, caracterizado por uma maior *especialização e divisão do trabalho*, na desmultiplicação entre instâncias *decisória* e *executiva*), que pode conferir aos participantes um simples *poder consultivo* e inscrever o seu discurso num processo de mera *auscultação*, a avaliar em termos predominantemente *epistemológicos* (no caso de se tomar o *discurso* como "*reflexo*" da "*realidade*" da formação, quer *externa*, quer *interna* aos participantes, incluindo a sua *experiência subjectiva*), ou, quando muito, *ético-políticos* (relativamente ao *modo de participação* utilizado e à *liberdade de expressão* proporcionada, ou ao reconhecimento do *direito de opinião*), desde que não se *questione* o *referencial de avaliação* utilizado, ou, pelo contrário, vinculá-los a um *poder deliberativo*, quer no quadro de um *processo negocial*, quer no contexto de um vulgar *processo eleitoral* de *votação* (e *escolha*) *individual*, onde a participação poderia ser avaliada em termos dominantemente *ético-políticos* (referentes ao

processo de participação na construção do referencial de avaliação da formação, em função do qual se produziria a *informação a utilizar na avaliação*, que, por sua vez, será avaliada em função de *critérios epistemológico-metodológicos*), ou remetê-los unicamente a um *poder instituinte*, um "poder de *intervir negativamente para transformar* os processos institucionais" (como conceptualiza a *análise institucional*, veja-se De Landsheere 1992), caso em que a *avaliação da transformação e do referencial que a norteia*, que implicam uma *mudança dos valores em jogo*, remete necessariamente para *critérios de ordem axiológica* (como se sugere no quadro 12).

Quadro 12

Tipo de Participação na Avaliação da Formação

Aspectos da participação	Paradigma		
	Objectivista Autocrático-Burocrático-Tecnocrático	Subjectivista Democrático	Crítico-Cultural
modo de participação	consulta-auscultação	votação, ou negociação	questionamento, confronto e conflito
tipo de <i>entrevista de investigação</i>	directiva, estruturada, estandardizada, questionário	semi-directiva, de grupo/reunião de discussão *	<i>activa</i> **, <i>inter-activa</i> ***, de grupo/reunião de discussão *
resultado da participação	informação	eleição-escolha, ou concertação-compromisso	transformação
poder dos participantes	consultivo ****	deliberativo ****	instituinte
estatuto avaliativo da participação	descrição, explicação e comparação	experiência pessoal, avaliação	referencialização, valorização
função avaliativa da participação	controlo e inspecção	avaliação	meta-avaliação
critérios de avaliação da participação	epistemológico-científicos	ético-políticos	axiológico-éticos

* Morgan (1988).

** Holstein e Gubrium (1995 e 1997).

*** Ellis, Kiessinger e Tillmann-Healey (1997).

**** Para utilizar a terminologia empregue por Clímaco, Moreno, Cálças e D'Espiney (1988), D'Espiney (1988), Formosinho, Sousa-Fernandes e Lima (1988a,b), Formosinho, Sousa-Fernandes, Rangel e Almeida (1988), Lima (1988) e McMullen 1973, e aludida por Brederode Santos (1981), Ferrer Correia (1981), Grácio 1981a e 1985, OCDE 1984 e Stoer 1986.

De facto, o estatuto do discurso das pessoas variará também consoante seja *produzido individualmente*, eventualmente em articulação com um *projecto pessoal* de formação e de carreira (como sugere Vasconcellos 1985), ou resulte de uma *elaboração colectiva*, porventura associando-se a estratégias de luta em defesa de *grupos* e de *interesses de grupo*, ou em defesa de (nos termos de Barroso e Canário 1995) "*projectos organizacionais*", "*estruturas associativas*" e "*redes locais*".

Claro que a *entrevista de investigação* (quer *individual*, quer *de grupo*, e seja *semi-directiva*, seja *directiva* e *estruturada*, aproximando-se ao *questionário*), tal como tem sido predominantemente conceptualizada (como técnica de "recolha de informação", como "confissão", ou como "interrogatório", ou "inquisitório", instituindo uma divisão de posições, papéis e poderes, entre inquiridor, ou "inquisitor", e inquirido, entre interrogador e interrogado, entre quem tem o *direito intrusivo* de fazer perguntas e quem tem o *dever submisso* de dar as respostas pretendidas), parece passível de se inscrever sobretudo em *dispositivos de avaliação* que atribuem ao *inquirido* um *estatuto* mais *consultivo* que *deliberativo*, se bem que possa eventualmente associar-se a dispositivos de avaliação, de investigação e de formação que atribuem aos participantes gradações de poder e estatutos diversos (desde que conceptualizada noutros termos, porventura na linha apontada por Ellis, Kiessinger e Tillmann-Healey 1997, Holstein e Gubrium 1995 e 1997, Oakley 1995 e Smith 1996, que se exporá adiante).

Por conseguinte, a *análise e utilização do discurso produzido* não autorizará a abstracção do contexto definido pelo *sistema e dispositivo de avaliação* (e de gestão da formação) em que esse discurso é suscitado.

10. A Entrevista de Investigação no Estudo da Avaliação da Formação Pelos Participantes

No contexto de *investigação científico-pedagógica sobre a avaliação da formação*, a *entrevista individual semi-directiva de investigação*, pela possibilidade que oferece de produzir um discurso linear, estruturado, problematizado e desambiguado, constituirá, sem dúvida, um instrumento privilegiado de *estudo do modo como os sujeitos avaliam a formação*, ou da *avaliação que fazem da formação*, no quadro da *investigação sobre o processo de*

avaliação da formação pelos participantes, isto para além de se revelar um instrumento privilegiado do próprio processo de *avaliação da formação pelos participantes*.

De facto, em comparação com o *questionário*, ou com a *entrevista directiva*, ela proporcionará, com certeza, um maior grau de liberdade na *formulação do referencial de avaliação* e na própria realização de um *juízo de valor*, ou um maior acesso ao *modo como utilizam* e operacionalizam esse *referencial* e como confrontam, hierarquizam e subordinam entre si as suas diferentes dimensões, no confronto com o objecto concreto de avaliação em causa, aquela formação particular em que participaram, embora a utilização da *entrevista de investigação* na "*investigação da avaliação da formação pelos participantes*" possa ser conceptualizada de modo diverso em função do estatuto epistemológico que reconheça à perspectiva dos participantes e em função do *objecto de estudo*, que (como se indica no quadro 13) pode ir do *referencial de avaliação da formação*, e do universo pedagógico-cultural (ou da *cultura*) que o sustenta, até à *experiência pessoal* (ou *balanço pessoal*) da formação, passando pela *descrição da formação* em questão e pelo próprio acto (cognitivo) de *avaliação*, ou de construção de uma *apreciação*, com base numa *valorização*, *referencialização*, *descrição*, *comparação* e *ponderação*.

Quadro 13

A Entrevista de Investigação no Estudo da Avaliação da Formação Pelos Participantes

Objecto de Estudo	Tipo de Entrevista de Investigação
o <i>referencial</i> de avaliação da formação, a <i>descrição</i> da formação (culturalmente enraizados)	entrevista etnográfica (Spradley 1979)
a <i>valorização</i> , a <i>referencialização</i> , a <i>comparação</i> , a <i>ponderação</i> e <i>formulação de um juízo de valor</i> (no trabalho cognitivo de <i>avaliação</i> da formação)	entrevista de explicitação (Vermersch 1989 e 1990)
a <i>experiência pessoal</i> da formação	entrevista fenomenológica (Seidman 1991)

Assim, no caso da "*descrição*" e do estudo da *cultura* subjacente quer ao *referencial de avaliação* utilizado pelos sujeitos, quer às *categorias* de descrição (ou ao *sistema de descrição*) da formação a que recorrem, afigurar-se-á adequado obter o concurso da

entrevista emográfica (tal como foi conceptualizada por Spradley 1979), demonstrando-se, por seu lado, necessário à "expressão" da *experiência pessoal, balanço pessoal, experiência subjectiva, ou vivência da formação*, o recurso à *entrevista fenomenológica* (apresentada, no contexto da metodologia das *histórias de vida*, por Seidman 1991), ao passo que a "verbalização" (das operações, tarefas e actividades, ou) do *trabalho cognitivo* implicado na *valorização, referencialização, comparação, e avaliação* pode justificar a utilização da *entrevista de explicitação* (desenvolvida por Vermersch 1989 e 1990), embora a distinção entre estes diferentes *tipos de entrevista de investigação* se possa demonstrar mais "superficial" que "essencial" (como virá a concluir-se adiante).

Claro que no quadro da *investigação sobre a avaliação da formação* não se coloca a questão de "avaliar a participação dos sujeitos na avaliação da formação", mas de "avaliar a participação dos sujeitos na investigação sobre a avaliação que fazem da formação", deslocando-se a problemática da questão do "valor da perspectiva dos participantes na avaliação da formação" para a questão do "valor da perspectiva dos participantes na investigação sobre a avaliação da formação pelos participantes", passando-se da análise do "estatuto epistemológico da perspectiva dos participantes na avaliação da formação" para a análise do "estatuto epistemológico da perspectiva dos participantes na investigação sobre a avaliação da formação pelos participantes", e, nesse contexto, passando-se da análise da questão do "estatuto avaliativo da entrevista de investigação", para a análise do problema do "estatuto epistemológico da entrevista de investigação". (não no quadro da *avaliação da formação*, mas no interior da *investigação sobre a avaliação da formação pelos participantes*), embora nem sempre seja fácil fazer esta distinção e nem sempre ela tenha sido perspectivada, ou porventura não seja necessariamente justificável fazê-la (como se concluirá adiante), não se afigurando porventura defensável (tal como no caso da "entrevista de avaliação", ou da "entrevista de investigação" como "dispositivo de avaliação da formação pelos participantes", e como se expôs a propósito dos *paradigmas de avaliação da formação*) separar os planos *epistemológico, ético-político e axiológico* (e, portanto, *avaliativo*) da *entrevista de investigação* (mesmo abstraindo-se do contexto específico da *investigação sobre a avaliação da formação pelos participantes que se utiliza da própria entrevista de investigação*), separando, no plano da análise e da conceptualização da *entrevista de investigação* (e da *investigação em geral*) *investigação e avaliação* (e/ou desunindo *investigação, reflexão, acção, inovação, formação e avaliação*).

II - O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO

Utilizar a *entrevista de investigação* como *técnica científica* (ou como "*método científico*") ao serviço do estudo e do conhecimento científico da *avaliação da formação pelos participantes*, e utilizá-la *cientificamente*, e o mesmo se poderá dizer quando a *entrevista de investigação* é utilizada ao serviço da *avaliação da formação* e não da *investigação sobre a avaliação da formação*, implica (como sugere Van Manen 1994), mobilizar todo um acervo de conhecimentos (devidamente enquadrados teoricamente) relativos aos seus procedimentos, estratégias, técnicas, métodos, regras e rotinas (porventura não exaustivas), de modo a poder fundar os *princípios, critérios e procedimentos de avaliação da realização e dos resultados da entrevista*, bem como do conhecimento que esses resultados proporcionam, ou seja, de molde a *precisar o estatuto epistemológico e científico dos "dados de entrevista"*, igualmente imprescindível no quadro da *avaliação da formação pelos participantes*.

Tal estatuto terá começado por ser tratado no contexto da *problemática da medida*, procurando determinar as *características métricas da entrevista de investigação*, ou as *qualidades da entrevista como instrumento de medida*, assente principalmente no estudo dos seus *resultados*, mas evoluiu do estudo dos resultados para o estudo dos *processos de entrevista*, para o estudo dos *processos que conduzem aos resultados*, para o estudo das *técnicas e estratégias da entrevista de investigação* e sua *relação com o objecto de estudo*, ou para a *problemática dos contextos e dispositivos de produção dos dados*, acabando por pôr em causa os *princípios e a lógica subjacente à problemática da medida* e ao modo como essa problemática terá começado por ser perspectivada, contestando a sua *epistemologia de base* (de natureza ora *objectivista*, ora *subjectivista*), com reflexos no modo de *conceber a entrevista de investigação*, de a "*instrumentar*" e de *avaliar os seus resultados*, bem como o *seu processo*, ou a sua *condução*, até na medida em que conduz igualmente a uma *reinterpretação dos critérios de cientificidade da entrevista de investigação* (e inclusivamente da globalidade do empreendimento científico), ou a uma *reconceptualização do seu estatuto epistemológico* e das suas articulações com as dimensões e os estatutos *ético, político, axiológico, avaliativo, social e "interventivo"*, que, em última instância, legitimará uma análise da "*entrevista de avaliação da formação*" e da *entrevista de investigação* em função de um mesmo *quadro de referência*, ou de um mesmo *sistema de dimensões*, de um mesmo conjunto de *eixos de análise*.

Justificar-se-á, assim, começar por analisar a entrevista de investigação no quadro da *lógica da medida*, para depois examinar os problemas que lhe são colocados quer pelos *objectos de estudo* (que integram a problemática da *avaliação da formação pelos participantes*, onde se contam o *comportamento de avaliação*, a *descrição da formação*, a *experiência pessoal da formação* e o *referencial de avaliação da formação*, incluindo o processo de *referencialização*), quer pela refutação dos *pressupostos em que assentam as estratégias de entrevista* associáveis à *lógica da medida* (nomeadamente a *standardização* e a *não-directividade*), extraindo, finalmente, as consequências dessa crítica no plano quer da *estratégia de entrevista de investigação*, quer dos *critérios de cientificidade* por que se há-de reger e dos respectivos *procedimentos de "teste"* e correlativos *"indicadores de verificação"* (ou seja, dos correspondentes *"processos de avaliação"*).

1. Os Critérios da Medida Científica

Para Cannell e Kahn (1974) a questão do *estatuto e valor dos "dados de entrevista"* coloca-se em termos dos princípios e métodos que satisfaçam as exigências de *"medida científica"*, cujos critérios podem resumir-se à *fidelidade-precisão*, que requer que *medidas repetidas* de um mesmo *fenómeno* produzam os *mesmos resultados ou valores* (como nota McKennell 1985), e à *validade*, que exige que a *"medida"* tenha uma *relação significativa com o objecto de investigação*, *conformando-se com exactidão* às características desse objecto (como refere Briggs 1992), *reflectindo-o* (segundo Rubin e Rubin 1995), ou *representando-o e iluminando-o* (como sugerem McCracken 1988 e Sierra Bravo 1984).

1.1. A Validade

No que concerne à *validade* Cannell e Kahn (1974) advertem para a impossibilidade de a entrevista poder servir para medir certos *"objectos"*, como por exemplo as características de *personalidade* do sujeito, que terá dificuldade, em defini-las e avaliá-las com rigor, afigurando-se igualmente difícil utilizar esta técnica para obter *descrições exactas* relativas ao *passado* dos indivíduos, em virtude das capacidades limitadas da memória.

Claro que os estudos sobre a memória e sobre o *processo de inquérito* poderão ajudar a estabelecer os *limites* e as *possibilidades* da técnica de entrevista no que concerne à

reconstituição de acontecimentos passados (como apontam Belson e Duncan 1985, Foddy 1993, Moser e Kalton 1985 e Newfield 1985), podendo a questão, no caso das características de *personalidade*, ou dos *estados psicológicos*, colocar-se mais claramente em termos da *definição científica dessas entidades* (ou desses *objectos*) e do modo como *se objectivam* no discurso dos sujeitos, não parecendo ser possível separar a *teorização*, as *definições operacionais* e os *métodos e técnicas de medida*, como se depreenderá dos trabalhos de Blanchet (1989a, 1991c, Blanchet, Cocchi, Doukhi e Nathan 1991 e Mirabel-Sarron e Blanchet 1992) e Cabral (1984), ou daqueles referidos por Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon (1985) e por Ghiglione e Matalon (1982), tendo demonstrado todos eles a possibilidade de analisar estados psicológicos e características de personalidade com base em *indicadores do discurso* dos sujeitos.

Serão pois os *estudos e trabalhos científicos sobre o fenómeno* em questão, que permitirão equacionar a *pertinência* e a *adequabilidade* (referidas por De Ketele e Roegiers 1993) de uma dada *técnica* ou *instrumento de "medida"* (ou a sua construção, adaptação e programação), em relação ao *objecto*, *objectivos*, *conceitos*, *hipóteses* e *problemática da investigação*, ou, no fim de contas, avaliar a sua *validade* (segundo Blanchet 1983, 1985a,b, 1991b, Blanchet e Gotman 1992 e Nigel King 1994) e, em última análise, a sua *validade teórica* (como sugerem Gaulejac 1992, Laberge e Roy 1992, Maxwell 1992 e Rudder 1993), ou *validade de construção* (para American Education Research Association, American Psychological Association e National Council on Measurement Used in Education 1985, Anastasi 1977, Cronbach e Meehl 1985 e Reuchlin 1972a), que enquadra e engloba a *validade preditiva* e a *validade concorrente* (como notam Afonso 1987a e Ferreira Marques 1971a), permitindo contornar o problema da chamada *validade facial* (indicada por Nicholas Bateson 1984, Freeman 1976 e Johnson e Briggs 1994), que para alguns autores (como Kidder, referido por Lather 1986, e Laveault 1990) não será, contudo, completamente dissociável da *validade de construção*, ou seja, permitindo torcear o problema (aludido por Cannell e Kahn 1974) da *validade aparente* das *declarações* dos sujeitos (a que se refere Walker 1983), uma vez que (como sublinha Albarello 1995) não são *interrogados directamente sobre os conceitos e hipóteses da problemática*, ou *sobre o objecto de investigação*.

1.2. A Veracidade

O "*critério externo*", associado, a "*registos factuais*" independentes da entrevista (embora nalguns casos se possa *estimar e avaliar a sinceridade, verdade, credibilidade, veracidade e realidade* de uma *alegação* com base exclusivamente em "*critérios de conteúdo da declaração*" que a sustenta, apresentados por Steller e Koehnken 1994), é apontado por Dodge (1983) e Cannell (1985a: 62) como «o único critério objectivo para avaliar os inquéritos», na lógica (também defendida por Blanchet 1986b, 1988a, 1989b, 1991a,b,c, Blanchet e Bromberg 1986, Blanchet e Gotman 1992, Blanchet e Magnusson 1988, Dillon 1990, Pourtois, Desmet e Lahaye 1993, Powney e Watts 1987 e Ruquoy 1995), da análise da *correspondência* entre os "*factos*" e as "*representações*" declaradas, lógica que, relativamente ao discurso do sujeito, se situa na linha da análise da *validade facial* das asserções (ou *proposições assertivas*), ou melhor, da *verdade* ou *veracidade* do "*conteúdo referencial*" dos *emunciados*, que poderia designar-se, com base em Maxwell (1992), de *validade descritiva* (se bem que este autor afirme não perfilhar a "*teoria da verdade como correspondência*" ou como *isomorfismo* entre o *relato* e a "*realidade*", que reflectiria).

Poderá, contudo, reconhecer-se que o problema da *verdade das asserções* se estende à generalidade do *empreendimento científico*, identificando-se à questão da *validade do conhecimento científico* por ele produzido, assente na *validação das proposições hipotéticas* e das *proposições teóricas* (como lembra Bachrach 1982), onde o *conteúdo referencial dos emunciados* se situará no *plano teórico* (que *constroi o objecto de investigação*), remetendo para a *relação* entre esse plano (ou entre a *teoria* e os *constructos teóricos*) e o *plano do observável* (também *teoricamente delimitado e definido*), identificando-se o problema da *verdade* (ou da *veracidade*), por conseguinte, ao problema da *validade das asserções*.

Por outro lado, reconhecendo-se que a *opinião* é apreensível apenas através das *declarações* do inquirido, podendo até esgotar-se nelas (tomando a *opinião*, com Cannell 1985b: 4, como «o que a pessoa diz quando se lhe põe uma questão», mas em relação com estados e processos internos ao sujeito, como precisa Nicholas Bateson 1984), depara-se-nos a ausência de um *critério exterior ao discurso do sujeito* que (na óptica de Spaul 1985) possibilite a sua *validação externa*, situação que levou Cannell (1985b) a considerar difícil "*verificar*" a *validade de tais declarações*, parecendo acabar por abandonar a *opinião*, enquanto fenómeno *cientificamente abordável*, para se centrar no estudo das "*declarações de*

comportamentos efectuados", utilizando-se a entrevista como técnica de *observação indirecta* do comportamento (no sentido referido por Estrela e Estrela 1978 e Quivy e Campenhoudt 1988).

1.3. A Sinceridade

Na ausência de um "*critério externo de verificação*", independente do discurso dos sujeitos, como quando nos reportamos à "*vida interior dos indivíduos*" (ou à sua *satisfação*, *objectivos*, *projectos*, *valores*, *representações*, *opiniões*, *atitudes*, *perspectivas*, *esperanças*, *interesses*, *crenças*, *expectativas*, *pensamentos*, *sentimentos*, *vivências*, *visão do mundo*, etc. ... tudo o que constitua a sua "*experiência pessoal*"), a *qualidade dos dados* de entrevista dependerá, em última análise, da possibilidade de obter respostas «*francas e sem reticências*» (como sugerem Cannell e Kahn 1974: 436), constituindo-se (aqui de modo mais agudo) a *sinceridade* (também referida por Trognon 1992b) como condição da *veracidade*, ou de *verdade* das respostas, que, na perspectiva de Blanchet (1983, 1985a,b, 1986b, 1988a, 1989b, 1991a,b,c, Blanchet e Bromberg 1986, Blanchet e Gotman 1992, Blanchet e Magnusson 1988, Blanchet, Cocchi, Doukhi e Nathan 1991) e de Pourtois, Desmet e Lahaye (1993), se define pela *correspondência* entre o "*estado psicológico*" do sujeito e a "*declaração*" a esse respeito por ele produzida, ou pela *fidelidade* ao seu ponto de vista, designada por Maxwell (1992) de *validade interpretativa*, a *validade da significação* (para Pourtois, Desmet e Lahaye 1993), ou, na óptica de Bronfenbrenner (1981), *validade fenomenológica*, ou *validade experiencial* (para L'Écuyer 1990), que se poderá também associar à relação entre o *estado interior* do sujeito e a *interpretação que dele faz o investigador*, ou à *validade subjectiva*, a que se reporta House (1986), ou *validade para o sujeito* (nos termos de Seidman 1991), que apela para a *validação pelas fontes*, ou *validação pelos respondentes* (segundo Figari 1991a, Hutchinson, Hopkins e Howard 1988, Singery 1994 e Wiseman 1985) e que, por sua vez, foi associada por Lather (1986) à *validade facial*, parecendo, de algum modo, justificável, também neste contexto, uma certa distinção entre *validade teórica* e *validade facial* (ou melhor, *validade experiencial*).

Claro que o problema da *sinceridade* põe-se menos no caso de alguns *estudos culturais e linguísticos*, encontrando-se o sujeito incapaz de fugir aos *quadros de referência*

da sua *cultura*, mesmo que "*se engane*" e/ou "*mintar*" (como deixa entender Alasuutari 1995), e à sua *competência linguística* (como refere Blanchet 1991b), ou à sua *linguagem*.

Assim, mesmo que nem sempre se possa afirmar a relevância dos critérios de *verdade* e de *sinceridade* (que se subordinam ao critério de *validade*), ter-se-á que convir, com Blanchet (1983 e 1985a), que eles devem em muitos casos ser conciliados, superpostos, ou igualmente perseguidos pelo entrevistador e investigador.

No plano da técnica de entrevista de investigação, a *sinceridade* procura assegurar-se de dois modos diferentes e até aparentemente opostos, mas que comungam do mesmo objectivo de eliminar os *biombos*, "*ecrãs*" e *obstáculos* que se interpõem (podendo provocar *discrepâncias*, segundo Powney e Watts 1987) entre o "*objecto*" (a que se reporta o discurso, ou o que o sujeito "*realmente*" pensa, sente, sabe, viu, ou fez) e os "*dados*" (*no*) do discurso (o que o sujeito "*de facto*" diz, ou o *objecto* que ele *representa* e *constrói no discurso*):

1) criando uma situação de "*vazio social*" (segundo Palmade 1988), numa perspectiva "*naturalista*" e "*objectivista*" de "*espelhamento*" ou *representação "fiel"* e "*neutra*" de uma "*realidade existente*" em que não se quer, pode, ou deve intervir; perspectiva que, como refere Simonot (1979), se associa à lógica da *não-directividade* (que se propõe evitar *influenciar as respostas* do sujeito) e encara a entrevista como um contexto de interacção dual e psicológica, *livre de condicionalismos* externos e sem reflexos no contexto em que o sujeito se insere, procurando criar uma situação que promova a *espontaneidade* (de acordo com Dean e Whyte 1985 e Whyte 1991c) ou a "*livre expressão*" (nos termos de Cannell e Kahn 1974);

2) instituindo um projecto e contexto de investigação que se associe à *mudança e melhoramento da situação actual* dos sujeitos, nomeadamente, como referem Cannell e Kahn (1974), convencendo-os que podem desse modo ajudar os governantes a tomar medidas nesse sentido, fazendo assim convergir os objectivos da investigação e os dos respondentes, motivando-os para se empenharem na resposta e no trabalho que a entrevista lhes exige (lógica que em última análise, ou levada ao extremo, poderá tender para as perspectivas da "*investigação-acção*"). Restará saber se um maior interesse (deste tipo) em colaborar na entrevista, porventura necessário à obtenção de respostas mais "*completas*" e "*exactas*", se associa inelutavelmente a respostas mais "*verdadeiras*" e "*sinceras*", questão para que alertaram Laberge e Roy (1992), que se referem ao "*efeito de contaminação*" da resposta, produzida em função da percepção dos objectivos da investigação.

1.4. A Precisão

No que diz respeito à *fidelidade-precisão*, ou (nos termos de D'Antola 1976) *fidedignidade*, que requer a *constância* dos resultados no *tempo* e com diferentes *investigadores* (como referem Almeida Raposos 1981, Anguera 1982, Bogdan e Biklen 1992, De Ketele e Roegiers 1993, Nigel King 1994, Raynal e Rieumier 1997 e Rubin e Rubin 1995), e que Alex Mucchielli (1996) distingue (na *abordagem qualitativa*) da *fiabilidade*, parece apostar-se sobretudo na *standardização* da entrevista, com o objectivo de anular o "*efeito do entrevistador*" (como referem Briggs 1992 e Patton 1984 e como defende Cannell 1985a,b), ainda que desse modo não se consiga anular o "*efeito do instrumento*" (que inclui o "*guião*" ou "*formulário de entrevista*").

De facto, como nota Wragg (1984), os procedimentos do *teste-reteste* e "*split-half*" (para já não falar das *formas paralelas* e da *repetição da entrevista* ao mesmo entrevistado por parte de entrevistadores diferentes, defendidas por Campbell e Katona 1974), não parecem ser muito utilizáveis para aferir a *estabilidade e consistência dos resultados* da entrevista, ou para avaliar a *variabilidade inter-entrevistadores*, demonstrada por Blànchet (1985b e 1986b) em termos dos seus perfis de conduta (no plano do *processo* de condução da entrevista de investigação).

Com efeito, a *standardização* dispensaria o "*teste-reteste*" ou a "*comparação entre os resultados de diferentes entrevistadores*" (difícil de realizar, na medida em que nunca se entrevista realmente duas vezes a mesma pessoa, como adverte Manning 1981), deslôcando o trabalho de "*verificação*" da análise dos *resultados* (ou da *comparação* das diferentes "*medidas*" efectuadas) para a análise do *modo de utilização do "instrumento de medida"*, no pressuposto que se for utilizado da mesma maneira produzirá os *mesmos resultados* (como refere Briggs 1992), substituindo a análise da "*estabilidade dos dados*" a análise da "*estabilidade do procedimento de recolha*", ou substituindo a "*objectivação do fenómeno*" a "*objectivação da técnica*", em lugar de considerar ambas (de acordo com Blanchet 1986a) como duas vertentes da "*objectivação científica*", duas dimensões que se aproximam do que Nicholas Bateson (1984) designa de *validade processual* (ou *validade procedural*, para LeCompte 1994) e *validade dos resultados* (relativa a um critério "*externo*").

Como se vê (e como referem também Briggs 1992 e Wilson 1996), as implicações que os *critérios de cientificidade* têm na técnica de entrevista parecem, até certo ponto, colidir,

num conflito onde à *não-directividade*, requerida quer pela não imposição de *quadros de referência*, ou de *categorias de resposta* (como notam Rubin e Rubin 1995 e Wilson 1996), quer pela *espontaneidade e sinceridade*, necessárias à *validade* (ou à *veracidade das declarações*) parece opôr-se a *standardização*, exigida pela *estabilidade, homogeneidade, fidelidade e precisão*, colocando ao investigador dilemas de difícil resolução.

1.5. A Generalizabilidade

Em 1985(b) Cannell (na senda de Campbell e Katona 1974) coloca mais uma vez a questão da *qualidade científica dos dados de entrevista* em termos do "*rigor da medida*", inversamente proporcional aos "*erros do inquérito*", cujo "*erro total*" corresponderá ao somatório dos "*erros*" produzidos nas diferentes fases da investigação, passando pela fase da realização da entrevista propriamente dita, onde se colocam os problemas da "*variabilidade do entrevistador*" e dos "*viéses de resposta*" do entrevistado, que incluem a "*incompletude*" e "*inexactidão*" das respostas, mas compreendendo também a *amostragem*, onde a "*não resposta*" transforma um "*plano de amostragem probabilística*" numa "*amostra oportunista*" (segundo Wragg 1984), ou "*de conveniência*" (para Seidman 1991), problema dificilmente contornável, uma vez que a entrevista assenta sempre no "*voluntariado*" (figura caracterizada por Dussaix e Grosbras 1993a,b) ou na "*auto-selecção*" (como nota Seidman 1991), e na "*cooperação dos sujeitos*" (como referem Rubin e Rubin 1995), e tanto mais quanto a *recusa em responder* não se distribui de forma *aleatória* (como observam Bressoux 1994, Foddy 1993, Laberge e Roy 1992, Michelat e Simon 1992, Mitchell 1993, Palmade 1988 e Sugiyama 1992), fenómeno que (na perspectiva de Dussaix e Grosbras 1993a) ilegitará a *extrapolação* para a população, a menos que (como defendem Laniel e Lavallée 1992) se faça apelo a uma estratégia de "*suivi*", ou de *seguimento dos "não-respondentes"* (convertendo-os em *respondentes*), que permita *avaliar a extensão dos "viéses"*.

A questão que se colocará sempre, no fim de contas, será, contudo, a da possibilidade de *generalização*: 1) para além daquelas *entrevistas*, a) no *tempo* e b) para outras *situações ou contextos da entrevista*; 2) para além daqueles *entrevistadores*, ou do modo como conduziram as entrevistas, daquela *interacção* específica; 3) para além daquele "*guião*" e "*formulário*" de *entrevista*, daquele "*instrumento*" específico; 4) para além daqueles *entrevistados*, daquela

"amostra" particular; 5) para além daquela *técnica de "recolha" ou de "produção" de "dados"*, daquele *dispositivo e contrato de comunicação*.

Trata-se de um problema de «inferência, de *generalização* dos resultados observados para um universo de condições» (como afirma Bertrand 1988: 8), e da questão de determinar e *"amular"*, ou *reduzir*, os *"erros de medida"* (de acordo com Allal 1985), ou a *"variância" dos resultados* que é *devida à técnica, ao instrumento, ao contexto da sua utilização, ao seu utilizador* (o investigador/entrevistador) e à *amostra* estudada, ou seja, às *condições de medida*, a *"variância"* que é originada pelo *"dispositivo de medida"* e não pelo *fenómeno* em questão (mesmo que se coloque a questão da *validade* não estritamente em relação aos *dados* mas em relação às *inferências* que se pretendem fazer a partir deles, na linha de Atkinson, referido por Maxwell 1992).

Nesta perspectiva a noção de *generalizabilidade*, tomada em "sentido lato", poderá englobar, além da noção de *fidelidade-precisão*, o conceito de *validade*, uma vez que, como notam Campbell e Fiske (1959), a *fidelidade* e a *validade* podem ser consideradas como regiões num continuum, correspondendo a *fidelidade* à concordância entre métodos o mais aproximados possível e a *validade* à concordância entre métodos o mais diferentes possível, não se afigurando (também para Maxwell 1992) os dois conceitos como completamente separáveis.

1.6. A Objectividade

De facto (como sugerem Holstein e Gubrium 1997 e Seidman 1991), a *generalizabilidade*, a *validade* e a *precisão* traduzirão a noção de *objectividade*, ou (no dizer de Coulon 1994; Kvale 1996; Psathas 1995 e Van Manen 1994) de *adequação e fidelidade* ao (ou *verdade* para com o) *"objecto de estudo"*, que será *independente dos processos e dispositivos de investigação*, cujos *"factores de erro"* se devem (de)limitar. *Objectividade*, relativamente à qual a *intersubjectividade* não constituirá senão uma aproximação, um indicador, ou um primeiro passo (de acordo com Albano Estrela 1984 e Anguera de Argilaga 1985), dela dependendo também a possibilidade de *reprodutibilidade*, *repetibilidade*, ou *replicabilidade*, requerível pela *comunicabilidade*, mas sobretudo pela *verificabilidade*, *confirmabilidade*, ou *refutabilidade* associadas ao *"método científico"* (como sugere Bonboir 1993).

Os diferentes critérios associados à "*medida científica*" parecem pois unir-se numa lógica (que Briggs 1992 designa de) "*objectivista*" e que para Rudder (1993) se liga ao "*empirismo*", ao "*emprirismo ingénuo*", dirá Kvale (1996), ou ao "*indutivismo ingénuo*", segundo Chalmers (1992), vinculados ao "*realismo*" (para Lecomte 1982b), "*realismo natural e científico*" (nos termos de Kneller 1979), "*realismo ingénuo*" (de acordo com Manning 1981), ou "*realismo directo*" (segundo Maxwell 1990b), perspectivas inseríveis no "*empirismo lógico*" (no dizer de Giorgi 1995), ou "*positivismo lógico*" (para Nigel King 1994), que é "*verificacionista*" (como notam Howe e Eisenhart 1993 e Tomé 1994), bem como no "*negativismo lógico*" (segundo Phillips, citado por Rudder 1993) ou "*eliminacionismo*" (defendido por Popper 1985), ou enquadráveis no "*falsacionismo ingénuo*" (na óptica de Chalmers 1992), que, no fim de contas, será "*neopositivista*" (na opinião de Tomé 1994).

Lógica que poderá ser ultrapassada em função principalmente da noção de *validade de construção*, e porventura mais ainda no contexto da *validade teórica*, mais compatível com um "*realismo transcendental*" (proposto por De Landsheere 1990), um "*realismo não-representacional*" (apresentado por Chalmers 1992), ou um "*realismo crítico*" (defendido por Maxwell 1990a,b e 1992), para quem um "*realismo ontológico*" serve de suporte a um "*constitutivismo social*" e a um "*relativismo*" epistemológico (veja-se Maxwell 1990b), não vá a *validade de construção* cair no "*instrumentalismo*" (referido por Chalmers 1992 e Maxwell 1992), ou no "*operacionismo*" (denunciado por Ferreira Marques 1971 e Hamilton 1983b), no paralogismo que atribui aos *objectos construídos pelo trabalho científico* o estatuto de *realidades autónomas, coisificando os conceitos* (como adverte Madureira Pinto 1978).

De facto, como nota este autor, existe um único *universo de observáveis* para as ciências sociais, a conduta e os seus produtos materiais, que para efeitos analíticos passam a ser alternadamente encarados como económicos, políticos, ... e (dir-se-ia, com Albano Estrela 1982a e 1992) pedagógicos, pois (como nota também Adriano Rodrigues 1991) uma disciplina não se define pelo seu "*objecto material*", mas pelo seu "*objecto formal*", pela "*perspectiva*" ou "*ponto de vista*" que adoptamos perante os "*fenómenos*", não correspondendo, como refere Sierra Bravo (1984), o "*objecto científico*" ao "*objecto sensível*", mas ao "*objecto teórico*" (também referido por Kaufmann 1996), reforçando a observação de Maxwell (1992) segundo a qual toda a *descrição* é baseada em *teoria*,

fundando-se a *validade descritiva*, portanto, na *validade teórica*, o que conduz a (re)equacionar a "*objectividade*" (também) nesse plano.

1.7. Relação entre os Critérios de Medida Científica e a Técnica de Entrevista de Investigação

Os principais *critérios de rigor e cientificidade* associados às "*teorias da medida*" (a que se subtraiu, por se julgar menos pertinente nesta discussão, a "*sensibilidade*" ou "*poder discriminante*" dos instrumentos de medida), definidos pela psicometria para os testes psicológicos (como nota Wragg 1984), bem como a respectiva *operacionalização* no plano quer das *estratégias da entrevista de investigação*, quer da *avaliação dos seus resultados*, podem sintetizar-se, assim, do modo que se apresenta no quadro 14.

Quadro 14

Critérios de Medida Científica, correspondentes Métodos de Avaliação e respectivas Implicações na Técnica de Entrevista de Investigação

Critérios de Medida Científica			Métodos de Avaliação	Técnica de Entrevista
<i>objectividade</i>	<i>generalizabilidade</i>	<i>repetibilidade</i>		
<i>independência do/da:</i> <i>técnica</i> <i>instrumento</i> <i>contexto</i> <i>momento</i> <i>investigador</i> <i>amostra</i>	<i>validade:</i> <i>de construção</i> <i>concorrente</i> <i>preditiva</i> <i>veracidade e</i> <i>sinceridade</i> <i>precisão/fidelidade</i> <i>representatividade</i>	<i>equivalência</i> <i>consistência,</i> <i>correspondência</i> <i>identidade</i> <i>estabilidade</i> <i>homogeneidade</i> <i>comparabilidade</i>	<i>triangulação de</i> <i>instrumentos, fontes</i> <i>e dados</i> <i>confirmação pelas fontes</i> <i>teste-reteste</i> <i>inter-entrevistadores</i> <i>amostragem</i>	<i>confidencialidade</i> <i>das fontes e</i> <i>anonimato das</i> <i>respostas</i> <i>participação e</i> <i>não-directividade</i> <i>estandardização</i>

Resumindo, a questão do *estatuto epistemológico, científico, metodológico e técnico* da *entrevista de investigação* pode analisar-se em dois planos:

1) o plano do *produto* da entrevista e sua *relação com o "fenómeno"* a que se reporta, muitas vezes perspectivada sob o ângulo da *adequação ao "objecto"* e medida pela *consistência e estabilidade dos resultados*, na *comparação, confrontação, ou triangulação*

com a mesma e com outras *técnicas, fontes e dados* (na lógica apresentada por Alvarez Méndez 1986, Becker 1985b, Cazden 1986, Denzin 1985a,b, Filstead 1986, Guba 1983, Guba e Lincoln 1985a,b, 1986, Ianni e Orr 1986, Louis Smith 1978, Reichardt e Cook 1986);

2) o plano do *processo (estratégias, técnicas, métodos, comportamentos e modos de condução da entrevista, ou de produção dos dados)*, encarável sob as ópticas:

a) da *standardização*, que parece necessária à *reprodutibilidade e repetibilidade*, indicadoras de *estabilidade e fidelidade-precisão*, supostas pela *intersubjectividade, objectividade, comparabilidade, confirmabilidade e generalizabilidade* dos resultados da entrevista;

b) da *não-directividade*, ou *semi-directividade*, com o objectivo de limitar os "efeitos" (não do *entrevistador* mas) do *instrumento*, aumentando a *validade* dos resultados devido à não imposição de uma *linguagem* e de um *quadro conceptual*;

c) do *contexto, situação e organização sócio-institucional* da entrevista e da investigação, perspectiváveis em termos quer de "*exterioridade*" ou "*externalidade*" do entrevistador-investigador, e dos correlativos preceitos de *confidencialidade, anonimato e protecção das fontes de informação*, quer de "*participação*" dos entrevistados na investigação, ambas configurando cenários condicionadores da *motivação para responder*, com reflexos eventuais na possibilidade de obter *respostas "completas", "exactas", "sinceras" e "verdadeiras"*.

A análise das *estratégias de entrevista de investigação*, nomeadamente da *standardização* e da *não-directividade*, revela, no entanto (como estará patente no quadro 15, na página seguinte), uma série de *pressupostos* relativamente à *linguagem*, ao *discurso*, à *comunicação*, à *interacção* e à "*natureza do objecto*" a que o discurso se reporta, que por sua vez parecem também implicados pelos "*critérios da medida científica*". A *metodologia* fundar-se-á, assim, como se vê, numa *epistemologia*, que, por sua vez, se fundamenta numa *ontologia* (como notam Kvale 1996 e Oberle 1991) e numa *teoria do objecto (cientificamente fundada, supostamente)*.

Quadro 15

Pressupostos Subjacentes às Estratégias da Entrevista de Investigação

Estandardização	Não-Directividade
<p>o <i>objecto de estudo</i> é <i>pré-existente</i> e <i>acabado</i></p> <p>o entrevistado é um <i>portador</i>, <i>contentor</i>, ou transportador do <i>objecto de estudo</i></p> <p>existe uma única <i>descrição</i> possível, <i>objectiva</i>, do <i>referente</i> (que em termos linguísticos corresponde ao <i>referido</i> *) ou do <i>objecto de estudo</i></p> <p>as <i>categorias</i> utilizadas reflectem directa e fielmente o <i>referente</i> (seja externo ou interno ao entrevistado)</p> <p>as <i>categorias</i> utilizadas pelo investigador correspondem ao <i>quadro de referência</i> do entrevistado **</p> <p>os <i>termos</i> utilizados (o <i>código</i> e o <i>estímulo</i> material) têm uma única significação **</p> <p>os sujeitos encaram do mesmo modo a entrevista e respondem do mesmo modo e a partir de uma mesma apreensão do <i>estímulo</i> **</p> <p>o entrevistado não muda no modo de apreender o <i>estímulo</i> (a pergunta)</p> <p>o entrevistado é <i>passivo</i> e responde como que dentro de uma lógica E-R, de <i>resposta reflexa</i> em relação a um dado <i>estímulo</i> (se a <i>questão</i> estiver bem formulada) **</p> <p>o entrevistador <i>controla</i> completamente a interacção</p> <p>é possível <i>controlar</i> completamente o comportamento do entrevistador</p> <p>é possível formular as questões de tal modo que provocarão respostas <i>não reactivas</i></p>	<p>o <i>objecto de estudo</i> é <i>pré-existente</i> e <i>acabado</i></p> <p>o entrevistado é um <i>portador</i>, <i>contentor</i>, ou transportador do <i>objecto de estudo</i></p> <p>as <i>categorias</i> do investigador podem não corresponder ao <i>quadro de referência</i> do entrevistado</p> <p>o entrevistado é <i>activo</i> e comporta-se de modo <i>estratégico</i> na interacção ***, salvo numa situação de <i>vazio social</i>, onde, devido à <i>liberdade de expressão</i>, é <i>espontâneo</i></p> <p>o entrevistador <i>controla</i> a situação de interacção controlando-se a si próprio</p> <p>é possível <i>controlar</i> completamente o comportamento do entrevistador, tornando-o <i>neutro</i> ou <i>imparcial</i> e <i>incondicionalmente acolhedor</i> das respostas dos sujeitos</p> <p>é possível criar um contexto de <i>vazio social</i>, sobretudo se o entrevistador-investigador for <i>externo</i> ao <i>território</i> do entrevistado e garantir o <i>anonimato</i> das respostas e/ou a <i>confidencialidade</i> das fontes</p>

* Veja-se, por exemplo, Palmer (1979).

** Veja-se, por exemplo, Mishler (1991).

*** Aceitando-se (com Trindade 1993) que todo o comportamento (e, portanto, incluindo o de expressão das suas opiniões e atitudes) se executa e se realiza não de modo meramente *reactivo*, mas em função da *avaliação antecipada das suas consequências*.

Reconhecem-se aqui, portanto, as raízes *objectivistas* da *estandardização* e o fundo *subjectivista* da *não-directividade*.

Os pressupostos subjacentes a estas duas *estratégias de entrevista* raramente parecem, de facto, contraditórios, podendo fazer uma delas, mais do que a outra, apelo mais vincado a certo tipo de suposições, o que não quer dizer que também não possam ser de algum modo requeridas pela estratégia oponente. Ambas parecem, com efeito, coniventes com uma *posição epistemológica* essencialmente "*naturalista*", "*realista*", "*objectivista*", "*empirista*", "*indutivista*" e "*positivista*".

A análise da aplicabilidade deste *modelo de cientificidade* e deste *paradigma metodológico* à entrevista de investigação parece poder fazer-se, por conseguinte, também em dois planos: 1) o do "*objecto de estudo*" (de que os *resultados* da entrevista devem dar conta) e 2) o da *técnica de entrevista de investigação* (ou do *processo de aceder ao "objecto de estudo"*).

2. Os Problemas colocados pelo "Objecto de Investigação"

Como poderá supôr-se com base na reflexão anterior, enquanto a "*experiência pessoal*", incluindo a *experiência pessoal da formação*, pode parecer em constante reelaboração, a "*cultura*" dos sujeitos, onde se enraiza o *referencial que utilizam para avaliar a formação* e onde se configuram as *categorias descritivas por eles utilizadas para nomear e designar os processos e produtos de formação por si observados*, à semelhança (da "*personalidade*", bem como) dos "*comportamentos*" exibidos e das "*operações*" utilizadas num dado momento na resolução de problemas, e inclusivamente no *trabalho (cognitivo) de avaliação da formação* (que vai da "*comparação*" à "*referencialização*" e à "*valorização*"), são passíveis de revelar um maior grau de *estabilidade* e de *exterioridade*, permitindo a sua *atestação por outras vias e fontes de informação* e possibilitando submeter as *declarações* dos entrevistados ao critério de *verdade*, que dispensará o recurso ao *critério de sinceridade* na *avaliação dos "dados e resultados de entrevista"*.

Assim, a questão do *controlo dos "factores de erro"* e da *determinação do rigor dos "dados de entrevista"* parece colocar-se diferentemente em relação a diferentes "*objectos de investigação*", os quais, por sua vez, poderão também requerer *estratégias* específicas de entrevista (ou *tipos específicos de entrevista de investigação*).

Contudo, o exame de alguns dos problemas colocados pelo estudo desses diferentes "*objectos*" parece indicar a persistência de uma dificuldade essencial, a da "*neutralização*" da *técnica de entrevista*, cuja influência pode "*alterar*" o próprio "*fenómeno em estudo*", para

além do *discurso* dos sujeitos através do qual se procura apreendê-lo, com consequências não só na *estabilidade* (*repetibilidade* e *reproduzibilidade*) dos "*resultados*" da técnica de investigação, mas no próprio "*objecto*" a que se reportam.

2.1. O Funcionamento Cognitivo inerente ao Trabalho de Avaliação da Formação

Um *objecto de estudo* que dificilmente pode ser apreendido sem recurso à entrevista, ou a técnicas que implicam "*interacção verbal*", é o *funcionamento cognitivo*, reconstituído a partir da *representação da tarefa* e (da) sua *execução*, bem como dos *procedimentos*, das *operações* e das *regras de decisão* que o sujeito utiliza na resolução de problemas e na execução das tarefas, que, no caso da *avaliação da formação pelos participantes*, incluirá a *comparação com critérios*, a *interpretação*, a *confrontação* e a *ponderação* dos diferentes *desvios* constatados, conducentes à *formulação de um juízo de valor*.

Parece claro que neste caso a "*natureza*" do *objecto* implicará um tipo específico de *entrevista de investigação*, a *entrevista de explicitação* (apresentada por Vermersch 1989), que procura levar o sujeito a *descrever e explicitar a sua actividade cognitiva*, embora (para além da técnica de entrevista) Johnson e Briggs (1994) tenham demonstrado a utilidade do *método da "formulação de perguntas"*, segundo o qual os *pedidos de informação* (efectuados para resolver os problemas e executar as tarefas) elucidam acerca das *decisões* e *operações cognitivas* do sujeito, e Trognon e Rétornaz (1989) tenham, por outro lado, mostrado a importância da "*análise da conversação*" que se estabelece entre dois ou mais operadores durante a resolução de um problema, que evidenciará os seus *modos de raciocinar*, sugerindo que a "*entrevista de avaliação da formação*" é passível de se constituir simultaneamente em *dispositivo de investigação sobre a "avaliação da formação pelos participantes"* (ou que é possível utilizar a "*entrevista de avaliação da formação pelos participantes*" simultaneamente como instrumento de "*investigação sobre a avaliação da formação pelos participantes*", utilizando a *mesma entrevista* para "*avaliar a formação*" e para "*investigar a avaliação da formação pelos participantes*" e/ou para estudar o modo como os participantes avaliam a formação, a sua experiência pessoal da formação, o seu referencial de avaliação da formação, ou o seu sistema de descrição da formação).

Por seu lado, a *entrevista de explicitação* tem também a particularidade de se centrar numa *acção realmente efectuada* e não numa *acção possível ou virtual*, numa ocorrência

singular, específica e não numa *classe de acções* (se bem que Kyale, citado por Nigel King 1994, defenda igualmente que a entrevista de investigação em geral se centre no específico, mais do que em abstracções e generalizações, focando exemplos recentes), devendo o sujeito ser levado a "*rever*", ou "*reviver*", evocando, as imagens, sons e sensações da *experiência dessa acção*, em lugar de se lhe pedir que responda como um comentador distanciado. Tal estratégia requer "*perguntas descritivas*", referentes ao "como" e ao "quê" e não ao "porquê" ou às "causas", questões que tenham a "análise da tarefa" como quadro de referência (o que supõe uma realização prévia da análise da tarefa), bem como um esquema temporal-causal (sequencial), que se reporte às tarefas estruturando-as segundo o respectivo início, as diferentes etapas e o seu termo, conduzindo, deste modo, a uma "*entrevista (bastante) dirigida*", em lugar de "*não-directiva*".

Vermersch (1989 e 1990) coloca, contudo, o problema da relação entre a "*verbalização*", que visa não *realizar a acção*, mas *informar a seu respeito*, e a *experiência interna*, defendendo a *verificação* ou *validação* dos dados de *auto-observação*, ou de *introspecção*, pela confrontação com:

- 1) dados de *observação externa*, ou de *hetero-observação*, do comportamento do sujeito;
- 2) dados referentes aos "*traços*" deixados pelas suas acções, como, por exemplo, rascunhos, *produtos e resultados* materiais da actividade;
- 3) *comportamentos não-verbais*, como as mímicas, a gestualidade e o olhar;
- 4) comportamentos de *interacção* com os outros operadores, no caso de actividades realizadas em conjunto.

Relativamente a este tipo de objecto de investigação, e para este autor, põe-se menos a questão da *sinceridade* do sujeito, enquanto condição da *validade* das suas respostas, pois será, nestes termos, avaliável a partir de *indicadores observáveis de modo relativamente directo*, tanto mais que as operações mentais, muitas vezes automatizadas e, por isso, não conscientes, nem-requerendo (após "automatização") um grande trabalho de (auto-)reflexão, não serão de natureza que possa pôr em causa a imagem pessoal e social do sujeito, não o impelindo, portanto, a "faltar à verdade". Claro que a situação será diferente se de tarefas simples e realizadas individualmente se passar para tarefas complexas e enquadradas por *quadros ético-morais*, como no caso do exercício da docência, onde os professores em lugar de manusear objectos lidam com pessoas (como lembra Pinto, 1993); ou como no caso da

avaliação da formação, reconhecendo também Johnson e Briggs (1994) que o sujeito pode acabar por *responder de acordo com as normas associadas a uma dada situação e em função de expectativas que atribui ao investigador*, ou seja, como dizem Powney e Watts (1987), em função da *definição que querem projectar de si próprios e da sua situação*. Neste contexto, poder-se-á questionar se a *entrevista de explicitação* será necessariamente mais adequada para *investigar o modo como os sujeitos avaliam a formação* (ou o *comportamento avaliativo* dos inquiridos) que a própria "*entrevista de avaliação*" (da formação pelos participantes), utilizada simultaneamente como *entrevista de investigação sobre essa avaliação*.

Vermersch (1990) reconhece, no entanto, a necessidade de desenvolver um projecto de investigação em múltiplas frentes para fundamentar melhor a *entrevista de explicitação*, projecto que considere os problemas da memória e da evocação da "experiência passada", da possibilidade de acesso aos processos cognitivos, da introspecção e da própria técnica de entrevista.

Neste âmbito, as questões colocadas por Hoc (1984) prendem-se com a *relação* entre as *declarações* e o *comportamento cognitivo efectivo* e, portanto, entre "*a realidade*" produzida pela *técnica de entrevista de explicitação* e aquela "*realmente existente*" para além e independentemente dela (a *actividade cognitiva normalmente "não verbalizada"*; sobretudo quando o sujeito executa as tarefas individual e isoladamente, não tendo necessidade de entrar em interacção com outrem). O autor coloca esta questão pois reconhece o efeito que a situação de comunicação provoca na *reorganização, sistematização, planificação e clarificação mentais das estratégias seguidas*, ou seja, reconhece a interacção do "método de recolha" com o "fenómeno" em estudo, que Johnson e Briggs (1994) julgam poder determinar e controlar comparando o grupo entrevistado com um grupo controlo que execute a tarefa "normalmente", supondo que um "*comportamento externo*" idêntico reflecte um mesmo *funcionamento cognitivo*.

Este "*efeito de interacção*" será porventura muito menos importante e notório no caso das estruturas e operações cognitivas estudadas por Piaget, mas encontrar-se-á eventualmente presente e actuante na maioria dos casos, mesmo que a entrevista, socorrendo-se da técnica de "*pensar alto*" e "*como se estivesse sozinho*" (como recomendam Gilhooly e Green 1996 e Green e Gilhooly 1996); se efectue simultaneamente a realização das tarefas em questão (o que será impossível em certas tarefas e profissões, como o ensino, ou a medicina, que apelarão mais para a técnica da "*estimulação da recordação*", como nota Pinto 1993).

Apesar de tudo, por se reportar a uma actividade de realização de uma tarefa, será em geral possível, para além das *declarações* dos sujeitos, obter *outros indicadores* a ela referentes, os quais, ao serem *confrontados com essas declarações*, ajudam a construir uma imagem mais "*exacta*" e mais *completa* da actividade cognitiva em questão, mesmo que não seja possível com base neles identificar completamente os "puros" *efeitos da técnica*, os "*erros*" a descontar nos "*dados*" obtidos. Compreende-se, neste contexto, que Green e Gilhooly (1996) e Hoc (1984) não deixem de considerar essa *confrontação de informações* "verbais" e "não verbais" como o cerne do *processo de validação*, mas mais do que meramente "*explicitar*", "*exteriorizar*", "*verbalizar*", "*restituir*", ou "*reconstituir*", o método dos *protocolos verbais* e da *entrevista de explicitação* parecem apenas poder conduzir a uma "*reformulação*" ou "*reconstrução*" do *objecto de estudo*.

2.2. A Experiência Pessoal da Formação

Denoux e Durand (1983), na companhia de Blumenfeld-Jones (1995), Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1983), Polkinghorn (1988), Seidman (1991), Spaul (1985) e Woods (1990a), colocarão aqui, declaradamente, a questão do *carácter reconstruído e reorganizado* das recordações, da memória e da história contada, *filtradas e retocadas* pelas *ideologias* contemporâneas e pela *imagem de si próprio* que o sujeito projecta no futuro, não se podendo comparar à "*experiência passada*", tal como vivida no passado (até porque é *reelaborada* também em função do desenvolvimento psicológico do sujeito, como verificou Labov 1993), acabando o *passado* por ser *lido em função do presente e do futuro*, fenómeno que sublinha a importância e o *valor estratégico*, em lugar de meramente "*referencial*" (no sentido linguístico do termo), do *discurso* do sujeito (a que alude também Briggs 1992).

Valor estratégico em termos, por exemplo, de *construção da sua identidade*, ou do *seu self* (segundo Barone 1995 e Mishler 1990), e de *promoção de uma determinada imagem pessoal* (como notam Bergmann 1994 e Quasthoff 1994) ou de "*auto-apresentação*" (para Cortazzi 1993, Hameline e Nóvoa 1990 e Mishler 1986), fenómeno presente em toda e qualquer entrevista (de acordo com Holstein e Gubrium 1995), pois *contar a sua história é inventar-se a si próprio* (sublinha Blumenfeld-Jones 1995), e o sujeito constroi-se constantemente na e através da interacção, incluindo em entrevista (segundo Holstein e

Gubrium 1995), o que implica considerar, novamente; *a influência do entrevistador e da entrevista no próprio "objecto de estudo"*.

O *modelo de comunicação-informação* (como refere Kamkhadji Zemmour 1996) afigura-se, assim, mais uma vez, limitado para representar a situação e o processo da entrevista de investigação.

O sujeito não *"recita"* a sua vida (nem a sua *experiência pessoal*) ao *(re)contá-la* (como sublinham Digneffe e Beckers 1995), ele *reflete sobre ela* (como notam Estelle King 1996 e Seidman 1991), sobre a vida como foi/é vivida, ele *ordena-a, dá-lhe sentido e reapropria-se da sua experiência* (nos termos de Chéné 1988), *reconstruindo o seu passado* na mesma medida em que (de acordo com Goodson 1995) *reconstroi a sua "experiência pessoal"* ao contar a sua história. O Passado é *interpretado e reinterpretado* num processo de *construção e reconstrução* contínua da identidade e do self (como observam Hatch e Wisniewski 1995b,c) e da história pessoal (segundo Polkinghorn 1988), que continua ao longo de toda a vida do sujeito (de acordo com Seidman 1991).

Mas se se reconhece (com Nóvoa 1988a,b,c) que o sujeito procede a uma *elaboração retrospectiva* da sua história, elaboração retrospectiva que se realiza também quando é o investigador a compô-la, *seleccionando e organizando* as informações recolhidos até em interacção com o sujeito (como notam Blumenfeld-Jones 1995 e Polkinghorn 1995), colocar-se-á, necessariamente, a questão do *contributo que a própria situação de entrevista pode dar para essa reelaboração*, o que torna problemático o processo de *validação pelas fontes* (defendido por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut 1983), mesmo que se realize, com a ajuda, por exemplo, de *sínteses, interpretações e pedidos de confirmação* no decurso da mesma entrevista (como sugere Briggs 1992), ou imediatamente após a entrevista, numa *"post-interview debriefing"* (como faz Estelle King 1996).

Simonot (1979) sublinha, por outro lado, que a entrevista não faculta acesso ao «conhecimento real do objecto» (p. 162); reconhecendo Manning (1981: 209), por sua vez, que ela nunca permitirá apreender a «originalidade intrínseca do indivíduo», não fornecendo senão *declarações*, mesmo quando sobre *comportamentos* ou *"factos"*; *"verbalizações"* correspondentes a *reconstruções* mentais, dependentes de processos como a percepção, a memorização e a expressão verbal.

Do mesmo modo, a *"história de vida"* não se reduz a uma *"crónica"* de acontecimentos e o *significado* de um determinado acontecimento pode depender do que

acontece mais tarde (como afirma Polkinghorne 1988), só se acedendo, de qualquer forma, à "*vida contada*" e não à "*vida experienciada*", nem à "*vida vivida*", não existindo nenhuma janela para a *vida interior* de uma pessoa (como nota Derrida, citado por Hatch e Wisniewski 1995c), embora se possa considerar (com Mishler 1991 e Polkinghorne 1988) que a *experiência pessoal* (e o *sentido*) *é re-construída pela (e através da) narração*.

Mas se, tratando-se de *comportamentos*, ou de *relatos de acontecimentos* (e até relativos à *cultura*), parece lícito considerar a possibilidade de existência de um *critério externo à entrevista* com o qual *confrontar as declarações do entrevistado* (como defendem Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut 1983, que, além disso, "*cruzam*" diferentes *histórias de vida*, situando-as no seu contexto histórico-social e cultural), o mesmo já não se poderá pensar a respeito de relatos respeitantes à "*vivência subjectiva*", ou à "*relação subjectiva*" (no dizer de Simonot 1979) *do entrevistado com o objecto da entrevista*; que apenas em parte será um *objecto "passado"* e a que não haverá *acesso directo* (como sublinha Spaull 1985), se bem que se possa encarar isso como "*não problemático*" na medida em que (como notam Watzlawick, Weackland e Fish 1981) a *significação do passado* não é uma questão de *verdade*, nem de *realidade*, mas de *ângulo* a partir do qual se escolhe vê-lo *aqui e agora*.

Por conseguinte, o problema da "*distorção*" do "*passado real*", ou do "*passado realmente vivido*", perde muita da sua relevância, não fazendo sentido (como afirma Mishler 1990) o recurso a uma *teoria da verdade como correspondência* entre a *experiência pessoal realmente vivida* e aquela *relatada* no contexto comunicativo da entrevista de investigação.

2.3. Os Acontecimentos e Comportamentos que integram a Descrição da Formação

Se o investigador dispuser de um *conhecimento prévio do "objecto"*, enquanto associado a *acontecimentos ou comportamentos ocorridos*, como aconselha Simonot (1979), o *confronto* entre o *relato* do sujeito e aquele produzido pelo investigador, como no caso da *confrontação* entre os relatos de diferentes testemunhas de um mesmo acontecimento (defendida por Dean e Whyte 1985 e Whyte 1991c, que, de qualquer modo, recomendam que se procure esclarecer as discrepâncias), levantará a questão de determinar qual estará mais próximo da *verdade*, ou da *realidade*, o que poderá eventualmente reivindicar-se apelando para o nível de *minúcia*, *exaustividade*, *precisão*, *consistência* e *coerência* dos *detalhes* e dos *registos* que os relatos incluem (a que aludem Anguera de Argilaga 1985 e Rubin e Rubin

1995). Questão que alerta para o problema da atenção (e da memória) selectiva (apontado por Postic 1979 e 1988, Kounin 1976 e Saint-Georges 1995, e reconhecido como inelutável por Watzlawick, Beavin e Jackson 1979, mesmo para o cientista e investigador; segundo Powney e Watts 1987), problemas a que se soma ainda o da *polissemia dos termos utilizados na descrição* dos fenómenos (reconhecido também por Reuchlin 1979) e que, de acordo com Paquay (1974), concorrerão para estabelecer a superioridade da *observação sistemática* em relação à *observação ocasional*.

Além disso, Spindler e Spindler (1993), com base em filmes, verificaram (como Costanza 1991 e Santos 1991) que *diferentes categorias de actores* (como alunos, professores e administradores de duas escolas de países diferentes, onde tinham sido feitos os filmes) *viam o mesmo*, pois faziam *descrições semelhantes*, mas *interpretavam-no de forma diferente* (consoante o país de origem e a posição e estatuto ocupados na situação); revelando suposições, expectativas, objectivos e diferenças culturais, constatação de que parece sobressair a diferença entre os "*acontecimentos*" e o seu "*significado*", que será necessário construir, pois (como nota Emihovich 1995) "o mundo" não dispõe de (nem impõe) regras fixas para atribuir significado aos *comportamentos e acontecimentos*, que (segundo Steiner e Auliard 1992) *não têm significado em si próprios*, não deixando, por isso (como nota Flahault 1982), de estar submetidos ao "*império do sentido*".

Em suma, não é por o *objecto de estudo* ser (relativamente) *externo* ao sujeito, e constituir um *acontecimento situado no espaço e no tempo*, que a sua *descrição e apreensão* pode ser tomada como completamente *independente do sujeito* (ou do investigador e entrevistador) e *do seu quadro de referência* (num *objectivismo sem sujeito e sem história*, como diria Neto s/d.), até porque para além do "tempo do relógio", ou da "distância métrica", podem interessar o espaço e o tempo *vividos*, como nota Van Manen (1994).

Na verdade, ainda que se aceite que a *realidade* pode existir independentemente do sujeito, ele não poderá saber como ela é enquanto tal, independentemente de si próprio, ou (como refere Torres 1996) independentemente da sua *intencionalidade*.

Com efeito, como sublinha Maxwell (1992), não podemos colocar-nos fora da nossa *experiência*, nem (como nota Húsen 1985) fora dos nossos valores e convicções políticas, nem (dirão Rubin e Rubin 1995) fora da nossa *cultura*, situando-nos em "lado nenhum" (como menciona Riessman 1993), para obter algum relato que seja "*independente do observador*", não se dispondo de um "*posto de observação*" que seja mais adequado que outro (como refere

Juffe 1982), nem existindo sequer (de acordo com Digneffe e Beckers 1995, Van Manen 1994 e Watzlawick 1986) um conhecimento ou (nos termos de Putnam, referido por Maxwell 1990a,b) uma *apreensão directa do objecto do nosso relato-descrição*, nem uma descrição realizada a partir dos "olhos de Deus", *transcendendo por isso todas as perspectivas particulares*, ou seja, o investigador encontra-se sempre (como nota Le Grand 1992) irremediável e inelutavelmente "*implicado*" (e a vários níveis, desde o histórico, ao social, cultural, institucional, existencial, psico-afectivo, profissional e epistemológico) e não dispõe, em última análise, de uma "*entidade independente*" com a qual *comparar os seus relatos*.

A isto acrescenta-se, como indica Polkinghorn (1988), o facto de a *linguagem* (que de acordo com Gelas 1986 realiza uma *função de mediação* entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo e entre o espírito e as coisas) não constituir um *meio transparente* através do qual se possam observar os fenómenos "tal qual eles são", nem um *espelho perfeito que reflecta a "realidade"*, ou (nos termos de Adriano Rodrigues 1991) no qual tanto o *mundo exterior* como o *mundo interior* se venha reflectir. A *linguagem* (e as *categorias* e seus *significantes*) é *socialmente construída* e *culturalmente determinada*, ela não é um *meio de transmissão de mensagens* mas um *meio de organizar a nossa percepção da realidade* (ou de *construir a nossa realidade*, segundo Powney e Watts 1987 e Spradley 1979), e a *escolha das categorias para sistematizar os dados* é sempre uma *tarefa interpretativa*, mesmo quando se trata de classificar os sujeitos de acordo com as chamadas *variáveis demográficas e sociológicas*, como o "estado civil", ou "situação profissional" (veja-se Dillon 1990, Ferreira 1986, Riandey 1992, Streert 1983a e Watzlawick 1984a), problema que conduziu Kitsuse e Cicourel (1985) a aconselhar prudência na utilização das "estatísticas oficiais".

De facto, não existem *categorias de observação livres de valores*, ou "*neutras*" e "*objectivas*" (como refere Kemmis 1985), uma *base de observação neutra* (como nota Tomé 1994), ou *dados neutros* (segundo Davis, McCarty, Shaw e Sidani-Tabba 1993), nem uma *linguagem observacional isenta de teorias* (para Carr 1990e). Toda a *observação é baseada em teoria*, quer *implícita*, quer de *senso comum* (segundo Maxwell 1992) e «toda a teoria é linguagem» (de acordo com Popkewitz 1984: 8), ou constitui uma entidade linguística (como referem Nick e Rodrigues 1977), não existe uma *descrição livre de metáforas e quadros de referência mentais associados a valores e práticas sociais* (dirá Feldman 1995) e (como notam Albano-Estrela 1983, 1984 e 1992, Estrela e Estrela 1977 e Postic 1979) os *sistemas de observação veiculam modelos* que nem sempre põem previamente em causa.

Além disso, nenhum *relato* pode *incluir exhaustivamente toda a realidade* (como nota Sierra Bravo 1984), ou *esgotar o conjunto das propriedades de um objecto e das situações que ele apresenta* (como refere Vignaux 1981), de modo que (como nota Becker 1986) mesmo que o que afirma seja *verdade*, é impossível que abarque "*toda a verdade*", constituindo-se a "*exactidão*" da descrição como um *critério relativo ao objectivo* com que se realiza a observação (como sugere Bodin 1990), podendo dizer-se, neste sentido (com Ellsworth 1989), que não existe conhecimento "*desinteressado*", ou "*sem interesse*", sendo este entendido como *o ponto a partir do qual se apreende a realidade*, o ponto de onde se vê, ou "*ponto de vista*", compreendendo-se que Rubin e Rubin (1995) afirmem que toda a gente está *enviesada*, não existindo "*objecto*" *sem observador*, na medida em que é este que o "*recorta*" no contexto (como sugerem Berbaum 1982 e Watzlawick, Beavin e Jackson 1979), nem "*dados*" *independentes de modelos teóricos* (segundo Hamilton 1983b), ou "*neutros*" e "*óbvios*" (como referem Powney e Watts 1987), nem "*factos*" *independentes de teorias* (como notam Lather 1986 e Von Wright 1985, pois "*os factos não falam por si próprios*", como sublinha Tomé 1994); nem "*percepção*" sem "*avaliação*" (como observa Hameline 1992):

Compreende-se, neste contexto, a posição da corrente britânica da "*avaliação democrática*", que, segundo Atkinson, Delamont e Hammersley (1988), se opõe à perspectiva da "*medida da acção humana*"; em favor de uma "*descrição a partir de um ponto de vista determinado*", aceitando a existência de *pontos de vista múltiplos*, também consonante com a possibilidade (demonstrada por Mishler 1986) da *coexistência de múltiplos significados para uma mesma história, ou relato*.

Assim, além de se poder reconhecer que os *acontecimentos* são (re)construídos na entrevista *pela narração com e para o entrevistador*, sendo por isso *co-narrados* (como sugere Gülich 1994), não poderemos também perder de vista que as operações cognitivas (de selecção, classificação, hierarquização, inferência, pressuposição, etc.) são constitutivas do *trabalho ideológico na matéria significativa da língua* (como afirma Madureira Pinto 1978), nem podemos deixar de ter presente que o conhecimento e as ideologias, socialmente produzidas, não têm por função, ao contrário do que supõe o *empirismo*, *representar*, no sentido de *duplicar*, ou (como diz Crombè 1991) *de decalcar passivamente e isomorficamente a realidade, reproduzindo ou re-apresentando o sentido dos "factos"*, pois a *realidade* é sempre *interpretada e reconstruída* e os *factos* não (con)têm um *sentido* em si mesmos, independente e autónomo (inclusivé face à própria linguagem).

Em resumo, todo o *comportamento, conduta, actividade, ou acção* não se reduz ao *movimento físico*, requerendo *interpretação* (como reconhecem Carr e Kemmis 1988, Manning 1987 e Watzlawick, 1986), e a própria *observação científica* depende da *representação* que se tem do mundo (como notam Pourtois, Desmet e Lahaye 1993), ou das *teorias, hipóteses e ponto de vista adoptado pelo observador*.

Este conjunto de problemas ajuda a precisar melhor a natureza das questões que se levantam em relação à *verificação ou confirmação da verdade das afirmações*, problemas que Blanchet (1991b) associou ainda à *variabilidade dos conteúdos* (ou dos *significados*) com os locutores, à *fluidez* (ou *imprecisão*) dos *significados*, à imposição pelas palavras de um "*recorte discreto*", à realidade (recorte que ela não tem), ao *nível de abstracção dos enunciados* e ao facto de a *lógica da linguagem natural* não equivaler à *lógica formal* (que essa *verificação* implica).

Assim, até mesmo a análise da *veracidade dos enunciados* relativos a comportamentos e acontecimentos não parece demonstrar-se uma tarefa simples, linear e não problemática, não se afigurando a *validade descritiva* completamente independente da *validade teórica* (como parece sugerir Maxwell 1992).

Coloca-se, de facto, a questão da *objectividade da descrição* (até da "*realidade exterior ao sujeito*") (como aponta Guespin 1984), tanto mais que (como constataram Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985) a narração e descrição de uma situação ou acontecimento, nomeadamente da vida do sujeito, depende da expectativa que se tem em relação a eles, fenómeno que encontra correspondência na demonstração (por Mishler 1984 e 1986) da interdependência entre a *transcrição*, a *descrição*, a *análise* e a *interpretação* da interacção em entrevista, dependentes do modelo teórico do investigador.

Neste contexto poderia, quando muito, dizer-se (com Watzlawick, Beavin e Jackson 1979) que a *descrição* é apenas "*parcialmente objectiva*", perspectiva consonante com a noção de "*validade relativa*" (enunciada por Maxwell 1992), dependente da *perspectiva* particular adoptada e compatível com o reconhecimento da possibilidade de *mais do que uma descrição cientificamente correcta*, que questiona (com Kemmis 1985 e Lincoln 1990a) a

¹ Constatações que não parecem deixar de estar associadas à problemática da investigação das *crenças, expectativas e representações*, incluindo a das "*representações sociais*" (veja-se Abric 1992 e 1994a,b,c,d,e, Bairrão, Abreu e Marques 1986, Bairrão, Marques e Abreu 1986, Brophy e Good 1986, Castro 1995, Diaz-Aguado 1983, Doise 1992, Dupont 1987, Farr 1992, Flament 1994, Fontaine e Trahan 1990, Good 1987, Guimelli 1994, Guimelli e Rouquette 1992, Hargreaves, Hester e Mellor 1986, Iliakopoulos e Pagès 1993, Le Bouedec 1984, Mardellat 1994, Moliner 1992, Monteil e Mailhot 1988, Moscovici 1992, Morin 1994, Nash 1973 e 1978, Nunes 1995, País 1986, Postic 1984, Rist 1986, Rogers 1986, Rousvoal 1987, Singery 1994 e Vala 1986b e 1993a,b).

(perspectiva mais comum de) *objectividade*, bem como a separação entre "*factos*" e "*interpretações*", ou entre "*descrição*" e "*interpretação*", desenbocando (com Van Manen 1994) na concepção de toda a *descrição* como *interpretativa*.

A este propósito note-se que Powney e Watts (1987) sublinham, por exemplo, que a designação "*entrevista não estruturada*", em vez de "*entrevista estruturada pelo entrevistado*", supõe a adopção do *ponto de vista do entrevistador* e o pressuposto de que lhe compete a ele estruturar e controlar o discurso, salientando Kaufmann (1996), por outro lado, que o termo "*amostra*" transporta consigo a ideia de *representatividade* e de *estabilidade*.

Surge deste modo, novamente, a questão da *importância da entrevista* e do *entrevistador-investigador na construção do discurso*, da *consciência*, do *pensamento* e do *conhecimento do sujeito* (como nota Guespin 1984), podendo, inclusivamente, "*alterar*" o "*objecto de estudo*", pelo menos no que respeita à sua *nomeação*, *descrição*, *definição*, *caracterização*, *qualificação*, *interpretação* e *significação*, pois se (como reconhecem Holstein e Gubrium 1995) a "*realidade*" é *constituída através de uma prática interpretativa*, a entrevista pode ser considerada como um dos métodos, ou uma das *práticas de construção da "realidade"*, ou do seu *significado* (que, no fundo, constitui a "*realidade humana*").

E torna-se, igualmente, problemática a prática da *verificação inter-subjectiva* (apontada por Giorgi 1995, Saint-Georges 1995 e Taft 1985), na lógica subjacente à *triangulação de investigadores-observadores* (utilizada por Malmegren e Van de Ven 1990), ou de *emólogos* (inclusivé de culturas diferentes, como aconselha Campbell 1986), ou, até, ao "*método dos juizes*" (referido por Beauvois, Trögnon e Lopez 1975, Kvale 1996, Lemaire 1972 e Reuchlin 1981), mas subjacente também à *triangulação de testemunhos*, ou *confrontação de testemunhas*, na medida em que se existem diferentes *versões* do mesmo acontecimento isso não significa necessariamente que uma esteja *correcta* e as outras *incorrectas*, podendo reflectirem perspectivas que realçam diferentes aspectos do acontecimento, não se podendo sequer supor que essas diferentes *versões* o esgotam, bastando *somá-las* para obter uma *descrição completa da "realidade"*.

Ödman (1985) considera, mesmo, que tal *verificação intersubjectiva* é raramente necessária, podendo mais radicalmente interrogar-se até a razão de ser da sua utilização, nos termos que Karlsen (1991) designa de *validação consensual*, conducente a um *consenso intersubjectivo* (como refere Popkewitz 1981) ou a uma *objectividade concertada* (nos termos de Alvarez Méndez 1985), que requeriria primeiro um acordo sobre a linguagem

(segundo Pourtois, Desmet e Lahaye 1993). Com efeito, McCracken (1988) defende, até, que se evite o "*efeito de consenso*" originado pela interacção, no grupo de investigadores, consenso que, em lugar de promover a "distância" em relação aos pressupostos da sua cultura (favorecendo a sua *consciencialização* e, eventualmente, a "*ruptura epistemológica*" com o "*senso comum*"), concorreria antes para mantê-los *ocultos, inconscientes, invisíveis, aceites como dados e como pertencentes à "realidade"*, cuja *observação* continuariam a limitar (ou a impedir, contribuindo para a sua *permanência*).

Mas colocam-se restrições também a propósito da chamada *validação pelas fontes*, ou *pelos respondentes*, pois o *quadro de referência* do entrevistado e do investigador podem não ser coincidentes, arrastando *divergências* nas descrições efectuadas, podendo aquela realizada pelo investigador não ser conveniente ao entrevistado (como reconhece Becker 1985a), que acabaria a negá-la (como refere Spradley 1979 e sugerem Gewirtz e Ozga 1994), ou podendo nem sequer *fazer sentido* para o seu *modo de ver o mundo*, não significando o não *assentimento* da sua parte necessariamente a *incorreção da interpretação* ou da *descrição* efectuada pelo investigador (como advertem Estelle King 1996 e Van Manen 1994), que não procuraria, nesse caso, situar-se no interior do *quadro de referência do entrevistado*.

Depara-se aqui, na óptica de Spradley (1979), a oposição entre a perspectiva da "*etnografia*" (e da "*entrevista-etnográfica*"), que visa *apreender e descrever a cultura* do grupo ou da comunidade (podendo apelar para procedimentos mais directos de *validação pelos respondentes*), e a lógica da "*ciência social*", guiada pelas *teorias, hipóteses e conceitos* do investigador, que (como defende Cookson 1994) nega ao entrevistado o *direito de interpretar os dados*.

No contexto dos *estudos etnográficos* será de sublinhar, portanto, que enquanto a *triangulação de observadores e de perspectivas* podem situar-se no quadro da *triangulação de culturas*, associado ao "*realismo ingénuo*", que (segundo Spradley 1979: 4) «supõe que a morte, a chuva, a adoração a Deus, a alimentação e centenas de outras coisas têm essencialmente o mesmo significado para os seres humanos», a *validação pelas fontes*, ou a *validação com as fontes*, poderão traduzir um modo de *combater o etnocentrismo* e de, apenas nesse sentido, *controlar a descrição efectuada pelo investigador*, reconhecendo-se (com Spradley 1979) que a "*observação directa*" é *insuficiente para apreender* o significado dos acontecimentos e comportamentos.

2.4. A Cultura subjacente ao Referencial de Avaliação da Formação e às Categorias do Sistema de Descrição da Formação

A entrevista é, de facto, considerada por muitos (vejam-se Eales 1987, Maitre 1975, McCracken 1988, Michelat 1975, Miller e Glassner 1977, Mishler 1986, Rubin e Rubin 1995 e Spradley 1979) como um modo por excelência de "aceder" à *ideologia e cultura* dos sujeitos, tomadas como o "corpo organizado" dos *sistemas de valores*, pressupostos, princípios, postulados, *normas*, regras, *padrões*, *modelos*, papéis sociais, símbolos, códigos simbólicos, redes de significações, ou *sistemas de significação*, *linguagem*, *quadros de referência*, horizontes de significação, *perspectivas*, *pontos de vista*, conhecimentos, *representações*, *opiniões*, *atitudes*, estereótipos, crenças, *percepções*, *imagens*, *cognições*, *categorias*, mapas cognitivos, "*grelhas de leitura*", problemas, preocupações, interesses, sentimentos, emoções, *experiência*, modos de encarar o homem e a sociedade, *senso comum*, sistemas cosmológicos, cosmovisões, "*ethos*", "*eidos*", actividades, *práticas*, ritos, mitos, "*etnométodos*"; modos de se comportar, de comunicar e de viver; no fundo, os modos de ver, perceber, organizar, definir, conceber, pensar, significar, sentir, agir, construir, reproduzir, transformar a realidade e viver (veja-se, também, Abarca-Delrio 1985, Abernot 1983, Alasuutari 1995, Almeida Raposo 1983a, Baudoux 1990a,b, Benavente 1990b, Bunge 1985, Delamont 1987, Erickson 1987, Moreno 1983, Munício s./d. e 1988a,b, Nóvoa 1988c e 1992c, Watzlawick 1984a,b e Weick e Westley 1996).

No campo da educação e da formação, a entrevista constituiria, nesta perspectiva, um dos meios de *explicitar*, *registar* e *clarificar* a "*cultura pedagógica*" dos sujeitos, ou seja, o *referencial* implicado no seu *discurso* sobre a formação; nas suas práticas, nas suas *apreciações* e na sua *avaliação da formação* (como sugerem Ebbutt 1987 e Rul Gargallo 1994). A entrevista possibilitaria, assim, aceder à *percepção*, *descrição*, *representação* e *avaliação* que fazem da formação, bem como ao *quadro de referência* que as fundamenta e orienta, que subjaz (como sugerem Rubin e Rubin 1995) à *visão* que têm dos *sucessos e fracassos* de um programa de formação.

E a entrevista apresenta estas virtualidades quer o sujeito seja tomado como um produto da sua cultura e um «portador» dessa cultura (como nota Michelat 1975), quer como "fazedor" de cultura, desempenhando a esse nível um papel activo, por exemplo na *síntese* e integração das diferentes subculturas de que participa e que se associam às diferentes posições

sociais que ocupa e correspondentes papéis que desempenha, subculturas não necessariamente *coincidentes*, nem completamente *compatíveis* entre si (como referem Holstein e Gubrium 1995), fenómeno que sem dúvida conduzirá às *ambivalências*, *contradições*, *incoerências*, *inconsistências* e *ambiguidades* com as quais (segundo Spradley 1979) as pessoas aprenderam a viver e que atravessam o seu discurso, compreendendo-se que Woods (1990a) as considere como naturais e inerentes à vida humana e ao "self".

Simonot (1979) e Holstein e Gubrium (1995) observam, mesmo, que o *quadro de referência* a que o sujeito recorre, além de variar com os papéis sociais a que se refere, pode *mudar* e *sofrer flutuações* no decurso da entrevista.

A técnica de entrevista permitirá, pois, produzir uma "(re)constituição" e uma "descrição" da cultura dos sujeitos, se bem que, segundo Spradley (1979), o etnógrafo tenha de desempenhar um papel activo a esse respeito, nem sempre a informação proporcionada pelos sujeitos sendo suficiente para decidir acerca de hipóteses alternativas acerca da *organização das categorias* da sua cultura, acabando essa reconstituição por ser apenas *parcialmente completa* e por corresponder, como refere McCracken (1988), mais a uma "*reconstrução*" que a uma "*restituição*" da cultura dos sujeitos, quer ela seja encarada como algo de relativamente *estável*, ou *estático*, *estruturado* e *acabado*, quer seja tomada (como reconhece, aliás Spradley 1979) enquanto em *mudança*, *evolução*, *transformação* e *(re)estruturação* constante, como algo dinâmico e com uma *coerência relativa*, ou evidenciando até *contradições* marcadas (também registadas por Cassagne, Domenc, Guelfucci, Larue e Reinert 1984 no plano da ideologia política, e quer no interior de um partido determinado, quer a nível de cada um dos seus membros tomados individualmente).

Mas, nesta perspectiva dinâmica e evolutiva, mesmo que nos centrássemos na sub-cultura associada a uma determinada posição, papel e função social, já não poderíamos considerar a entrevista apenas como uma mera técnica de "*recôlha*" da cultura de que os indivíduos seriam meros "*portadores*" e "*reprodutores*", agindo como "*autómatos*" (como adverte Spradley 1979), tendo também que considerar a possibilidade de ela poder constituir um momento e um espaço no "*processo de produção da cultura*"; por poder levar os indivíduos a *(re)examinar*, *clarificar*, *repensar* e, até certo ponto, *refazer reflexivamente* (pelo menos em parte) a sua *matriz cultural* (como sugerem Ellis, Kiesinger e Tillmann-Healey 1997).

De facto, embora não se possa dizer que a cultura seja *criada na e pela entrevista*, pois é *construída socialmente*, existindo e desenvolvendo-se na sociedade, independentemente ou para além da entrevista, ela pode, pelo menos, conduzir a novos "*insights*" e *entendimentos*, como notam Kvale (1996) e Spradley (1979), fenómeno tanto mais importante quanto se considere que a cultura e a ideologia existem nos e pelos indivíduos, não constituindo entidades completamente *supra-individuais e independentes das pessoas* através das quais se *manifestariam, agiriam e existiriam*, assim como (na perspectiva de Blanchet e Gotman 1992) também a *história pessoal* não se faz (completamente) *acima nem fora* das pessoas, mas por elas e com a sua contribuição.

Nicholas Bateson (1984), Hatch e Wisniewski (1995c) e Simonot (1979) realçaram mesmo a possibilidade de a entrevista engendrar uma certa *mudança* no entrevistado, que além de determinado socialmente será também determinante, não um mero "*(trans)portador*", ou "*contentor*" de cultura, mas também seu "*construtor*": *activo-passivo* (segundo Caride Gómez e Meira Cartea 1995 e Digneffe e Beckers 1995), numa *relação dialéctica com a sociedade*.

Por outro lado, Castarède (1985), Chabrol (1992) e Quivy e Campenhoudt (1988), na sequência de d'Unrug (1977), Namer (1975) e Bardin (1979), advertem que não pode tomar-se o *discurso* produzido pelos sujeitos como correspondendo à *transposição transparente de opiniões e atitudes* existentes de modo acabado antes de serem *postas em palavras*, não constituindo o discurso algo de *pré-existente e acabado*, mas um momento num *processo* de elaboração, com *contradições, ambiguidades, incoerências e inacabamentos* (também reconhecidos por Blanchet 1991b), onde se defrontam motivações, desejos, investimentos do sujeito e constrangimentos externos, constituindo o discurso dos sujeitos uma *intersecção de vozes por vezes contraditórias* (como sublinha Ellsworth 1989), ou a *resultante de um conflito de discursos diferentes* (como nota François 1982).

Com efeito, como nota Vignaux (1981), *falar* não implica *pensar* antes tudo o que se vai dizer e ainda menos *prever* completamente o modo como se vai dizer, sendo o "*pensar*" de um enunciado ou proposição fundado pelas operações constitutivas desse enunciado (o pensar que ele compõe e/ou que nele se compõe); perspectiva que (de acordo com François 1982) descarta tanto a imagem de um sujeito *consciente* que *planifica* completamente o seu discurso, como a imagem de uma "*máquina de falar*" que *funciona sozinha*, além de salientar o simplismo da dicotomia consciente-inconsciente.

Blanchet e Gotman (1992) referem até, nesta linha, que os "*factos*" existem enquanto *realidade vivida*, mas são *fabricados no decurso do processo de interrogação*, ao operar-se uma *transformação da experiência cognitiva* do sujeito, que passará, por exemplo, do *registo procedural* (relativo ao *saber fazer*), para o *registo declarativo* (para o *saber dizer*), e do *implícito e tácito* para o *explícito*, observando Nigel King (1994), por seu lado, que em muitos casos a entrevista ajuda o sujeito a *clarificar o seu pensamento*.

Nesta ordem de ideias o *discurso* não corresponderá a uma simples "*verbalização*" ou "*tradução*" de opiniões que lhe são *pré-existentes* e *exteriores*, nem constituirá um mero meio de *comunicação* (ou de "*transmissão de mensagens*"), podendo representar um *processo de elaboração do pensamento* do sujeito, ou de *reconstrução e reformulação cognitiva da experiência*, fenómeno (segundo Carey 1994 e Morgan 1988) mais evidente nas *entrevistas de grupo*, em virtude do tipo de interacção que se estabelece, podendo este tipo de entrevista ser tomada (com Powney e Watts 1987 e Rubin e Rubin 1995) como uma forma de "*triangular*" *perspectivas*, ou mesmo da sua *negociação*, entre representantes de grupos diferentes, acabando por constituir (na perspectiva de Holstein e Gubrium 1995) *espaços de produção de "culturas locais"*, partilhadas apenas pelos grupos em questão.

Coloca-se então a questão da concepção da cultura como *síntese individual*, ou como algo que é *comum a um grupo* e se traduz nas semelhanças entre os indivíduos que o compõem, nem totalmente *partilhada*, nem completamente *única* a cada indivíduo (segundo Spradley 1979), levantando-se o *problema da definição e delimitação do grupo* em causa, não sendo sempre óbvia (para Rubin e Rubin 1995) a extensão da *partilha de um determinado "entendimento"*, nem a *identificação de quem pertence a um "grupo cultural"*.

Em suma, também a *cultura* não parece, quando apreendida através do *discurso*, completamente imune à *influência da técnica de entrevista*, e à *interacção entre os participantes*. Em última análise, volta a colocar-se o problema da *(in)dependência* entre o "*objecto de estudo*", e o *modo de a ele aceder*, que se repercute na problemática da *repetibilidade dos resultados da investigação*.

2.5. A Representatividade dos Dados face ao "Objecto de Investigação"

Se se tomar o *indivíduo* como o *lugar da sua cultura e representante do seu grupo*, de que constituirá, até certo ponto, uma *réplica*, uma *concretização*, um *exemplo*, ele poderá ser

tomado como uma "*amostra representativa*" da sua cultura. O problema da definição de uma *amostra representativa* (ou de um *corpus representativo*), situar-se-á, assim, sempre, face à cultura e grupo de referência, que pode ser mais ou menos extenso e homogêneo, o que se relaciona com a questão da identificação e definição de sub-grupos e sub-culturas. Tratar-se-á sempre, pois, de determinar os grupo(s) e cultura(s) de referência e respectivos critérios de identificação e diversificação, a partir dos quais entrevistar indivíduos *representantes* e *representativos* dessa diversidade (como sugerem também Rubin e Rubin 1995), apelando-se, por exemplo (segundo Seidman 1991 e Wilson 1996), para uma estratégia de *amostragem intencional*, o mais *variada* possível e incluindo "*casos típicos*", "*casos extremos*", "*casos sensíveis*" e "*casos críticos*".

Claro que a *generalização* (ou a *generalizabilidade*) supõe que se determina com precisão o *quadro de referência a partir do qual o sujeito responde*, ou que seja possível afirmar que ele responde em função do quadro de referência correspondente ao estatuto e papel *a partir do qual foi seleccionado para responder* (ou em função da síntese dos quadros de referência inerentes aos seus diversos estatutos, papéis e funções sociais, que o investigador deveria estar em condições de identificar), modo de responder de que não se terá absoluta certeza, sobretudo se não se instruir com clareza os sujeitos a esse respeito, pois, como observaram Simonot (1979) e Holstein e Gubrium (1995), os sujeitos podem responder diferentemente se utilizarem diferentes quadros de referência, podendo até alternar entre eles durante a entrevista, escapando, neste sentido, a *amostragem à planificação e controle* do entrevistador-investigador, permanecendo também nas mãos do respondente.

A *amostragem* constitui-se (ou revela-se), assim, também, numa tarefa eminentemente "*colaborativa*", vislumbrando-se, com Holstein e Gubrium (1995), até, a possibilidade de "*estratificar a amostra*" e as respostas pedindo aos mesmos sujeitos que respondam sucessivamente a partir de quadros de referência diferentes, acabando um mesmo "*indivíduo*" por "*representar*" vários "*respondentes*", um pouco na mesma lógica do recurso a "*key informants*" ou "*informantes chave*" (como sugerem Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut 1983 e Spradley 1979), os mais *característicos* dos seus grupos e/ou aqueles que têm contacto com um mais diversificado leque de sectores da sociedade, podendo por isso *referir-se a diferentes perspectivas*.

Por outro lado, como nota Michelat (1975), na mesma linha de Glaser e Strauss (1967), retomada por Strauss e Corbin (1990), a questão coloca-se de um modo se se

pretender *estimar a proporção ou o número de sujeitos* que produzirão um determinado discurso, ou opinião, se se pretende *estimar a frequência de certos acontecimentos* (segundo Oppenheim 1979), ou *estimar uma grandeza* (como generaliza Bressoux 1994), objectivo que requeriria uma *amostra probabilística, proporcional* à população de referência, apresentando-se de modo diverso se se pretender *representar a diversidade de posições existentes*, ou estudar como elas se diversificam, em função de que grupos (como nota Whyte 1991c), ou de que "variáveis", ou seja, se se pretende *estimar uma relação* (como referem Bressoux 1994 e Oppenheim 1979), propósito que apelaria essencialmente para uma *amostra diversificada* (nos termos de Blanchet e Gotman 1992 e Kaufmann 1996), ou para o "*plano experimental*" de uma *survey explicativa ou teórica* (como sugerem Selvin e Stuart 1985).

Num caso, ter-se-á a "*população*" como *referência*, que impõe como critério a *representatividade estatística* (segundo Blanchet e Gotman 1992) ou *probabilística* (no dizer de Kish 1974), e no outro caso ter-se-á como *referência* (como parecem apontar Powney e Watts 1987) o "*universo das opiniões*", ou (nos termos de Holstein e Gubrium 1995) o *leque dos "horizontes de significação"*, que (como parece sugerir Trognon 1978b) tomará a "*exemplaridade*", ou "*tipicalidade*" como critérios, que implicam que os inquiridos sejam escolhidos não em função da importância numérica do grupo a que pertencem, mas (como indica Ruquoy 1995) em função do seu "*carácter exemplar*", ou (segundo Mishler 1984 e Zelditch Jr. 1985) enquanto sujeitos (e/ou situações) "*típicos*" ou "*representativos*", mesmo que "*relativamente raros*" (para utilizar a expressão de François 1982).

Ter como objectivo *representar a diversidade* significa, por conseguinte (como sugere Michelat 1975), definir a *representatividade* não em termos "*quantitativos*", mas em termos "*qualitativos*".

De qualquer modo, o *tamanho da amostra* dependerá sempre mais da *heterogeneidade da população*, e da *heterogeneidade de cada estrato da população*, que do seu *efectivo total* (como referem também Bressoux 1994 e Ruquoy 1995), lógica que, numa "*perspectiva indutiva*" (ou melhor, no quadro de um *processo de construção* e numa *lógica construtivista*), justifica a utilização do critério de *saturação* (referido por Mishler 1991 e Rubin e Rubin 1995), na linha da *saturação teórica* (de Glaser e Strauss, 1967 e Strauss e Corbin 1990, que Michelat 1975 define em termos de *estabilidade*), para constituir a amostra, sobretudo se se tiver como fim mais a *representatividade "face ao fenómeno"* do que "*face à população*" (como refere Alasuutari 1995).

Representar o fenómeno e a problemática implica que as variáveis de estratificação da amostra sejam escolhidas em função da *teoria*, ou do conhecimento dos efeitos dessas variáveis na discriminação de grupos (como sublinha Bressoux 1994), *conhecimento* que pode *evoluir* com o próprio estudo e investigação (como notam Digneffe e Beckers 1995; Holstein e Gubrium 1995 e Rubin e Rubin 1995), podendo fazer apelo a um *desenvolvimento evolutivo do plano de amostragem* (como sugere Käufmann 1996) e/ou a uma *estratégia de amostragem* do tipo *bola de neve* (nos termos de Seidman 1991); mas em função do surgimento de novas *hipóteses* (e não tanto em termos da identificação de sujeitos a entrevistar com base nas indicações de outros previamente entrevistados, a que aludem Cookson 1994, Gewirtz e Ozga 1994, Keegan e Powney 1987, McHugh 1994 e Walford 1994), estratégia que pode ser tanto mais importante quando se conhece pouco o grupo em questão, situação que também terá repercussões na *evolução do guião de entrevista* com a investigação (como notam Holstein e Gubrium 1995 e Rubin e Rubin 1995), visando-se mais a *significação teórica* do que a *significância estatística* (segundo Rubin e Rubin 1995).

Nestes termos, pode inclusivamente colocar-se a questão da *representação* dos *casos teoricamente possíveis mas actualmente (e realmente) inexistentes*, que se liga ao problema (a que aludiram Barthes 1987 e François 1982) da representação de todos os tipos de casos *passados, presentes* e até *futuros*, podendo apelar-se, por exemplo (segundo Van Manen 1994, numa *perspectiva fenomenológica e hermenêutica*), para o "*método da variação imaginária livre*", ou para o "*método das variações exemplares*", com o objectivo de fazer emergir os *aspectos "invariantes do fenómeno"*; evidenciando o *geral e universal* em cada caso e transcendendo o "*factual*" em direcção ao "*plausível*" e ao "*essencial*".

Com efeito, para Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1983), actualmente as ciências humanas põem em causa a noção de *representatividade* que pressupõe um *mundo fechado*, ou uma *realidade fixa* (no dizer de Cronbach 1975), que permaneceria *inalterável* no tempo e no espaço (como refere Hamilton 1983a), ou que supõe uma "*concepção naturalista da sociedade*" (segundo Hamilton 1983b) no interior do qual poderiam descobrir-se em todos os domínios "*leis gerais, produtivas e determinantes*".

Nesta linha, a *amostragem* será *teórica* (para utilizar a expressão de Kvale 1996 e de Pidgeon e Henwood 1996), embora, de qualquer modo, ela seja sempre teórica, e a *generalização* em vez de ser *indutiva*, ou (nos termos de Hamilton 1983a, Van Manen 1994 e Wallace 1985) *empírica*, será *teoricamente determinada* (como referem Patton 1984 e

Popkewitz 1984), um acto de *extrapolação teórica* (como afirma Kaestle 1985), ou de *generalização teórica* (segundo Maxwell 1992 e Pourtois, Desmet e Lahaye 1993), será *hipotética* (segundo Cronbach 1975), *indirecta*, em lugar de *directa* (dirá Alasuutari 1995), um acto *interpretativo*, em vez de *mecânico*, pois visa, numa lógica que Kvale (1996) designa de *generalização analítica*, facilitar a *compreensão e interpretação* de outras situações do mesmo tipo (como diz Pérez Gómez 1995), um acto *criativo, normativo e prescritivo* (de acordo com Kaestle 1985), uma vez que (em situações sociais) acabará por reportar-se não apenas ao que "*é*" mas também ao que "*pode*" e "*deve ser*" (como nota também Kvale 1996).

Mas a questão da *representatividade*, ou da *generalizabilidade* e da *amostragem*, como se viu atrás, pode pôr-se em termos muito mais abrangentes que o das variáveis operacionalizadas através de características dos *inquiridos*, estendendo-se a tipos de *tarefas*, comportamentos, *situações e contextos* (incluindo *técnicas e dispositivos de investigação*, como sugere também Maxwell 1992), que Briggs (1992) enquadra na *validade ecológica*, para já não falar da *generalização no tempo*, nem da *generalização do discurso* (produzido em situação de entrevista) para a *experiência pessoal* do inquirido (como notam Holstein e Gubrium 1995), experiência pessoal que (segundo Van Manen 1994) nunca se *apreende directamente*, existindo nela sempre algo de *inefável, pré-verbal e pré-linguístico* (o que desloca a problemática da *generalizabilidade* na direcção da *validade*), e que continua a *evoluir*, após a entrevista, cujo *termo e registo* não a "*fixa*" nem "*congela*" no tempo (como nota Kvale 1996).

A questão da *amostragem* implica, portanto, um *conhecimento profundo da população* e sua *relação com o fenómeno* que se pretende estudar (como sugerem Amerio e Ghiglione 1985 e Laberge e Roy 1992), estando, assim (segundo Blanchet e Gotman 1992, Tessier 1993 e Singly 1992), ligada às *hipóteses de investigação* e participando da própria *construção teórica do objecto de estudo*.

A noção de *generalizabilidade*, que apenas em parte é equiparável à *validade contextual* e à *validade ecológica* de Bronfenbrenner (1981), também referida por Hamilton (1983b), não se apresenta, por isso, completamente separável da noção de *validade*, nomeadamente da *validade de construção*, ou da *validade teórica*, encontrando-se, nessa medida, a *validade externa* associada à *validade interna* (como sugere Maxwell 1992), em lugar de dela dissociada (como parecem sugerir Campbell 1985, Campbell e Stanley 1979 e Pérez Gómez 1995). E a *validade de construção* (ou *teórica*) aparece, assim, mais uma vez

(como defende também Mishler 1990), como a dimensão principal da *validade*, ou aquela que tem primazia:

Por outro lado, aproveitando a sugestão de Seidman (1991), poderia chamar-se à discussão da *generalizabilidade* a questão da identidade, estatuto e papel do *entrevistador*, pedindo-se, por exemplo, ao entrevistado (na sequência de Patton 1984) que responda (a uma questão de tipo "role playing") imaginando que se está a dirigir a uma pessoa com um estatuto e papel determinado (que não o de investigador-entrevistador), ou, mais radicalmente, passando-se da "*amostragem de entrevistados*" para a "*amostragem de entrevistadores*", a que aludem Powney e Watts (1987), que reconhecem que se se mudar a equipa de entrevistadores (em termos de características e estatutos) modificar-se-á a quantidade e qualidade de informação obtida, fenómeno que se prenderá com a *generalização para além dos entrevistadores*, ou com a identificação da *população de interlocutores* possíveis em referência à qual será legítimo *extrapolar os dados obtidos*.

A questão da *amostragem, representatividade e generalizabilidade*, se bem que (na lógica de Kaufmann 1996) solidária do *trabalho teórico de construção do "objecto"*, será temporalmente anterior à da *feitura dos "dados" na entrevista* (como sugerem De Ketele e Roegiers 1993), se bem que se se seguirem as sugestões de Holstein e Gubrium⁴(1995), pedindo aos mesmos sujeitos que respondam a partir de estatutos diferentes, e de Seidman (1991), pedindo-lhes que respondam como se se dirigissem a pessoas com estatutos e papéis diferentes, o processo de *amostragem* acabará por ser *interno à própria entrevista*, podendo mesmo considerar-se que se-lo-á sempre que não seja possível ao investigador *controlar a posição a partir da qual o inquirido está de facto a responder*, nem *controlar a identidade daquele a quem ele se está realmente a dirigir*, afigurando-se a *amostragem*, em última análise, quando muito, como um *processo "colaborativo" e "negociado"* entre entrevistador e entrevistado (como sugerem também Holstein e Gubrium 1997), ou, até, como um *processo tácito, invisível e indeterminado* (e porventura não completamente determinável):

3. Os Problemas postos pela Técnica de Entrevista de Investigação

A análise relativa aos "*objectos de estudo*" da entrevista de investigação, nomeadamente daqueles que integram a *problemática da "avaliação da formação pelos participantes"*, parece revelar não só a sua *articulação e interdependência* (como se sugeriu

anteriormente, no quadro da discussão do *"estatuto da perspectiva dos participantes na avaliação da formação"*), como ainda uma *raiz comum*, uma vez que, quer a *experiência pessoal da formação*, quer o *referencial de avaliação da formação*, quer o *sistema de descrição e de análise comparativa da formação*, quer o *comportamento de avaliação da formação*, que a eles se associa e que deles se utiliza, ainda que *sinetizados (inter)individualmente*, não deixarão de apelar para uma mesma *existência cultural* (teoricamente reconstituível), inclusivamente no quadro da sua *consciencialização*, *identificação*, *nomeação*, *descrição*, *explicitação*, *reconstituição*, *restituição*, *clarificação*, *análise*, *avaliação*, *redefinição*, *reformulação*, *reorganização*, *reelaboração*, *reconstrução* e *"verbalização"* no contexto de comunicação e no processo de interação em entrevista de investigação.

A análise desses diferentes *"objectos de estudo"*, *reconstruídos na entrevista*, não parece, por conseguinte, legitimar nem o recurso a *"critérios de cientificidade"* (*"procedimentos de teste"* e *"indicadores de verificação"*) essencialmente diferentes (que de resto parecem carecer de *reinterpretação*), nem o concurso de *tipos* propriamente *específicos de entrevista de investigação* (que suporiam que a *entrevista etnográfica*, a *entrevista de explicitação* e a *entrevista fenomenológica* seriam constituídas por técnicas, estratégias e práticas radicalmente distintas, ou conceptualizáveis de modo completamente diverso, o que não parece ser o caso, quer em virtude da *natureza comum dos objectos de estudo*, quer, consequentemente, em resultado da constatação dos mesmos *efeitos de interacção* na *"objectivação"* desses *"objectos"* por intermédio da entrevista).

De resto, para além das questões colocadas pela sublinhada *irrepetibilidade dos* (referidos) *"objectos de estudo"* (a que aludiu também Sierra Bravo 1984) e/ou para além dos problemas levantados pela relativa *irreprodutibilidade dos resultados* da entrevista de investigação, a que se somam os problemas com origem na *irreproducibilidade da própria entrevista*, a análise das *técnicas, estratégias e práticas* de entrevista, nomeadamente da *não-directividade* e da *standardização*, revela, por seu lado, também, a dificuldade em sustentá-las como soluções capazes de *"neutralizar"* completamente os chamados *"erros de medida"*, eventualmente introduzidos (ou introduzíveis) por este *dispositivo de investigação*, *"técnica de recolha"*, ou *"instrumento de medida"*.

3.1. A Estandardização Objectivista

Tendo como (consequência principal, ou melhor, como) objectivo a eliminação tendencial da *variabilidade entre e intra-entrevistadores* (como refere Patton 1984), que permitiria assegurar a *equivalência das entrevistas* (segundo Brenner, citado por Mishler 1991) e legitimaria a comparação e agregação das respostas dos sujeitos (como sugerem Boudon s.d., Briggs 1992, De Ketele e Roegiers 1993, Lima 1981 e Wilson 1996), faz-se geralmente apelo à *estandardização* com o intuito de respeitar o princípio da *reprodutibilidade* dos resultados da investigação (*no tempo e com diferentes entrevistadores*).

No entanto, mesmo que se elimine a *variabilidade entre e intra-entrevistadores*, poderá, em função do *formulário de entrevista*, continuar a existir um *viés sistemático do investigador* (que de certo modo falará como um "ventríloquo" pela boca dos sujeitos, fenómeno que, para Kamkhadji Zemmour 1996, também pode ocorrer, embora de modo porventura menos acentuado, nas entrevistas "não-directivas"). O problema deslocar-se-á, então, para o plano da *validade dos resultados* produzidos (e não apenas da sua *precisão*), que, como refere Ghigliione (1987b), seriam *pre-construídos e impostos* ao sujeito, que não teria *liberdade para negociar e desconstruir o mundo e o quadro de referência proposto* pelo investigador, definindo-se a *validade das questões* em termos da *exaustividade e relevância* dos "mundos possíveis" por elas apresentados aos sujeitos e, por outro lado, como sugere Kvale (1996), da sua relação com os *conceitos e hipóteses do quadro de referência teórico* que dá ou procura dar conta do *fenómeno*, o que se prende, também, nestes termos, com a *validade do próprio quadro teórico*.

Mas importa analisar ainda a *validade* de algumas das *suposições* implicadas pela lógica da *estandardização*, que, como notam Mishler (1991) e Trognon e Arnauld (1978), parte do princípio que o material verbal assim proposto aos sujeitos é *homógeno* (tem o *mesmo significado* para todos os respondentes) e que os diferentes inquiridos *se comportam de modo idêntico* face a esse material.

A este propósito Cannell e Kahn (1974) afirmam que «o investigador que procede a entrevistas não pode aplicar invariavelmente o mesmo sistema predeterminado de técnicas, porque lida com uma situação variável» (p.391), não sendo, por outro lado «possível modificar uma questão de modo a que produza o mesmo impacto psicológico em cada um» (p. 419), advertindo, por sua vez, Simonot (1979) que a *estandardização "formal" do*

"estímulo" não equivale a uma *"estandardização para os entrevistados"*, que podem recorrer a quadros de referência diferentes, que, se não forem identificados, porventura por força até da (ou desta) estratégia de entrevista adoptada, privarão o investigador do *contexto de interpretação das respostas*.

De facto, a linguística contradiz a hipótese, que Ball (1994) inscreve no *"realismo simples"*, que supõe que o material proposto ao sujeito seja *homogêneo*, apenas porque *"uniforme"* (como dizem Powney e Watts 1987), e (segundo Blanchet 1985a, Boyd e Westefall 1985, Gotman 1985, Guespin 1984 e Mishler 1991) refuta a ideia de que um enunciado tenha apenas uma *leitura e interpretação* possível, que seja redutível a uma única asserção e que constitua uma *realidade "unívoca"*, ou que (no dizer de Briggs 1992) seja *"semânticamente transparente"*, ou de *"significação óbvia"*, não se podendo, por isso, esperar que os sujeitos *respondam de modo idêntico* ao *"mesmo" material*, ou que *"reajam"* em função do mesmo *modo de apreensão do material*, até porque, como lembra Blanchet (1991b), a maior parte dos *significados* são *fluidos* e o seu *conteúdo varia com os locutores*.

Compreende-se, neste contexto, que Trognon (1978a e 1994) e Guespin (1984) afirmem que o *sentido de uma proposição* não seja fornecido pela sua *análise semântica* ou *léxica*, mas pela *transformação que é efectuada pelo interlocutor*, ou que Blanchet (1985a) reconheça que o *sentido das respostas* dependa menos da *formulação da questão* que da *interacção* que se instaura entre os interlocutores, o que terá levado Henerson, Morris e Fitz-Gibbon (1987) a considerarem a *entrevista* como mais vantajosa que o *questionário*, uma vez que o *sentido* requer a *interacção*, que permite o *ajustamento* e a *negociação* (afirma também Michel Charolles, in Brassac, Dausendschoen-Gay, Krafft e Mousiol 1994), bem como a *desambiguação*.

O *significado das questões (e das respostas)* é portanto *construído em conjunto* (como nota Mishler 1991), não se podendo pressupor, em última análise, que o *"mesmo material verbal"* seja realmente o *"mesmo material para os sujeitos respondentes"*, ou que signifique para os inquiridos o mesmo que para o entrevistador-investigador (como adverte Briggs 1992), afigurando-se (segundo Mishler 1991) mais importante *fixar o seu significado* que a sua *forma verbal* e sugerindo-se até (com Gorden, referido por Briggs 1992) a *mudança das palavras* em ordem a *manter o significado das questões*, ou a *manter* (de acordo com Mitchell 1993) a *equivalência conceptual e funcional* em lugar da *equivalência formal* ou (nos termos de Bulmer e Warwick 1993) da *equivalência léxica*.

A *standardização* deveria, pois, situar-se no plano da *interpretação por parte do inquirido*, mais do que no plano da *"forma material do estímulo verbal"*, podendo eventualmente considerar-se (com Castarède 1985 e Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut 1983), que na entrevista *semi-estruturada* de condução *semi-directiva* essa *standardização* pode assegurar-se pela utilização de um *guião de entrevista* (enquanto conjunto organizado de temas), o que parece afigurar-se, de qualquer modo, dificilmente realizável, na medida em que (como nota Guespin 1984) se observa o *investimento semântico de cada nova questão por tudo o que foi dito antes* (e o que foi dito antes pelo entrevistado não é *previsível, controlável, programável* e, por isso, *standardizável* pelo entrevistador) não respondendo o sujeito (segundo Briggs 1992) apenas à forma verbal da questão, mas à situação total da entrevista.

Ferreira (1986) propõe mesmo que a *equivalência das respostas* (a *questões modificadas para se adaptarem aos respondentes*) deve ser estabelecida *"teoricamente"*, sob o comando de um sistema integrado de referências.

Por outro lado, Guespin (1984) verificou que o entrevistado respondia explorando apenas *parte da informação vizinha da questão*, ou *parte da questão*, transformando-a e *"redefinindo-a"*, ou reformulando-a e especificando-a (como reconhece Mishler 1991), podendo até acabar a *recusar a categorização proposta pela questão para descrever o real*, rejeitando essa *leitura do real* e avançando uma outra *categorização em alternativa* (o que põe em causa a suposição acerca da existência de uma *única-correcta-acertada leitura possível do real*, para além da suposição de uma *única-certa-correcta leitura ou interpretação possível do conteúdo da comunicação*).

E Guespin (1984) verificou, também, que diferentes sujeitos *encaravam de modo diverso a situação*: enquanto uns achavam que podiam e deviam *recusar as categorias propostas*, caso não se revissem nelas, outros agiam como se tivessem que *se cingir a elas*, ou julgavam que a situação e o contexto não mereciam o esforço e o *trabalho de reformulação*, não afastando, no entanto, o recurso à *manha*, ao *evitamento* e à *mentira*.

Assim, a *standardização* limita-se a procurar assegurar a *"homogeneidade formal"* da *conduta do entrevistador* (embora não seja possível garanti-la no que se refere ao plano *não verbal e para-linguístico* da comunicação, que, segundo Assumpção 1977, Bentley 1987 e Watzlawick 1984a, é largamente inconsciente e não controlado), tendo por ideal, como refere Blanchet (1991b) a transformação dos entrevistadores em verdadeiros *"robots"* substituíveis, o

que não consegue totalmente (como notam Mishler 1991 e Powney e Watts 1987), pois tem-se verificado que os entrevistadores apenas conseguem ser *fiéis ao formulário de entrevista* em dois terços das questões, não conseguindo, portanto, no fim de contas (como sugerem Rubin e Rubin 1995), transformar os *entrevistadores* em "*instrumentos de medida*" devidamente "*esterilizados*" (ou "*uniformizados*", "*padronizados*", "*controlados*", "*limados*", "*calibrados*" e "*aferidos*").

Mas mesmo que eliminasse a "*variabilidade inter e intra-entrevistadores*", a *standardização* não eliminaria a "*variabilidade do estímulo*", ou da sua "*interpretação*" pelo *inquirido*, não correspondendo a *homogeneidade formal* necessariamente à *homogeneidade comunicacional*, problema que está na base de muito do trabalho associado ao esforço de *desenvolvimento de questionários* (veja-se Antoine 1992, Baca 1983, Bercini 1983, Boeswillwald 1992, DeMaio 1983a,b,c, Dodge 1983, Field 1987, Furno 1983, Nelson 1983, Olson 1983, Streett 1983a,b, Utter 1983 e Weidenhamer 1983).

A *standardização*, que, tomada como *controlo absoluto da entrevista pelo entrevistador*, é considerada por Evans (1987) como o *maior factor de subjectividade da entrevista*, não se afigura, pois, como uma estratégia *empiricamente válida e linguisticamente justificável*, uma vez que não assegura automaticamente que a *mesma pergunta* seja "*de facto*", apesar de "*uniforme*", a *mesma pergunta para o mesmo sujeito*, com o passar do *tempo*, ou *para sujeitos diferentes*, não garantindo necessariamente, por conseguinte, a *estabilidade e homogeneidade do "estímulo"*, enquanto tomado como *pré-requisito* e/ou como *indicador* (ou, melhor, "*preditor*") da *repetibilidade* das respostas.

De facto, como refere Mishler (1991), o *significado das questões* é problemático e deve ser encontrado e assegurado em cada caso e de cada vez, ou seja, em cada entrevista, através do *discurso entre entrevistador e entrevistado*, dependendo, por outro lado, a *comparabilidade das entrevistas* (como parecem sugerir Holstein e Gubrium 1995) da medida em que produzam "*informação comparável*", e/ou *igualmente relevante face aos objectivos, hipóteses e questões da investigação*.

De qualquer modo, para Blanchet (1985b e 1987 e Blanchet e Gotman 1992), a *entrevista de investigação* é por definição *semi-directiva*, correspondendo a um processo de *interlôcação*, de *interacção* e de *relação interpessoal* que se traduz num "*encontro*", ou num *acontecimento singular, variável e irrepetível ou irreprodutível*, até para um mesmo entrevistador (pela impossibilidade de prever todas as intervenções, que aliás se articulam ao

discurso do sujeito; fomentando um discurso "linear" e "estruturado"); encontrando-se, por isso, em grande parte, fora do seu *controlo* e do trabalho prévio de *planificação* e *préfiguração*. Aceitar a definição proposta por Blanchet para a entrevista de investigação, que (como sugere Briggs 1992) considera cada entrevista como *uma interacção social única que envolve negociação de papéis e de quadros de referência entre estranhos*, significaria, portanto, rejeitar à partida a *standardização* como estratégia aceitável.

3.2. A Não-Directividade Subjectivista

Em geral, mas sobretudo no caso da experiência interna dos sujeitos, a *validade* dos resultados da entrevista dependerá, em primeiro lugar, da *sinceridade*, *autenticidade* e *espontaneidade* das respostas, promovida pela situação de "*liberdade de expressão*", que (segundo Muchielli 1979a e 1980, Nahoum 1982 e Căstarède 1985) será fomentada pela *atitude não-directiva* da entrevista de investigação.

No entanto, de acordo com Simonot (1979) tal clima não dependerá apenas da *atitude não-directiva* na condução da entrevista, não se reduzindo a uma questão puramente "*técnica*", e sofrerá também a influência do *contexto social e cultural* em que decorre a entrevista (e a investigação) e em que se inserem entrevistador e entrevistado; contexto que (para Palmade 1988) determina em muito a interacção e o discurso.

De qualquer modo, se a entrevista repousa sobre um *contrato de comunicação*, que define o tipo de "evento comunicativo" e que em princípio atribui ao entrevistador o "controlo" e a "condução" da interacção, a situação de inferioridade do entrevistador, na medida em que é ele que tem necessidade de saber, impôr-lhe-á a *não-directividade* (como sublinha Trognon 1988 e 1990), ou a subordinação ao entrevistado (segundo Kaufmann 1996).

Pithon (1990) nota, contudo, que os trabalhos de Blanchet sobre a interacção em entrevista acabam por pôr em causa os postulados da *não-directividade*, da *não-influência* e da *espontaneidade*, que constituíam *fundamentos metodológicos da entrevista* em ciências sociais, demonstrando as funções do comportamento do entrevistador, em termos de *estruturação e orientação do discurso do entrevistado* (veja-se Blanchet 1983, 1985a,b, 1987, 1988a,b, 1989b e 1991a,b, Blanchet e Bromberg 1986, Blanchet e Gotman 1992, Blanchet e

Magnusson 1988, Blanchet, Boukercha e Bonnet 1991, Blanchet, Bromberg e Urdapilleta 1990, Jacobi, Blanchet e Bromberg 1988 e Jacobi, Blanchet e Grossier-Le Nouvel 1990).

Jacobi, Blanchet e Bromberg (1988) demonstraram mesmo a impossibilidade e a ineficácia comunicativa e discursiva da atitude de *neutralidade*, traduzida na eliminação dos sinais prosódicos (indicativos da intenção do entrevistador) por intermédio de uma voz monótona, ineficácia que reforça a tese avançada por Watzlawick (1984a), segundo a qual a *língua escrita*, cujas soluções gráficas apenas grosseiramente traduzem a riqueza da *língua falada*, é bastante mais *ambigua* que esta, sobretudo se as palavras não estiverem ligadas a um *contexto* suficientemente claro. A atitude de *neutralidade* arrasta, portanto, fortes problemas de *interpretação das perguntas*, para já não falar nas dificuldades que (segundo Rubin e Rubin 1995) cria ao "*estabelecimento da relação*" com o entrevistado.

Com efeito, para Blanchet e Bromberg (1986), apenas a consideração estrita dos "*actos directos*" (ordens, pedidos, etc.), *explicitamente marcados linguisticamente*, justificará que se pense em *não-directividade* e *neutralidade*, que não passarão de "*aparências*", constituindo a própria noção de *discurso sem influência* um "non sense" (segundo Blanchet 1986a), pois não existe *discurso monológico*, todo o discurso é *co-construído pelos seus interlocutores (reais e/ou imaginários)*, carecendo de sentido o debate acerca da *influência*, ou não, *do entrevistador*, já que (como afirmam Kaufmann 1996, Selvini Palazzoli, Cirillo, D'Etorre, Garbellini, Ghezzi, Lerma, Lucchini, Martino, Mazzoni, Mazzucchelli e Nichele 1983 e Watzlawick 1986), *é impossível não influenciar*, pondo-se a questão (como sugere Kvale 1996) não em termos de eliminar a "*influência*", mas de *a dirigir no sentido mais proveitoso* (inclusive recorrendo a "*leading questions*" para *testar a coerência e consistência das respostas do sujeito*, ou *a compreensão, as inferências e as hipóteses do entrevistador e investigador*).

Mas apesar de Blanchet ter demonstrado a influência do entrevistador e o mito da *não-directividade*, não se pode dizer que o entrevistador detenha um *domínio, poder e controlo* absoluto sobre a *condução da entrevista*, como pretendia a lógica da *standardização*, até porque (de acordo com Ghiglione 1987a, Palmade 1988, Rubin e Rubin 1995 e Trognon 1988) a comunicação não deixa de se reger pelas *regras e "normas" sociais de interacção e de conversação*, tendo, por seu lado, Ball (1994), Briggs (1992), Fitz e Halpin (1994), Guespin (1984), Manning (1981), Mishler (1986), Oakley (1995) e Penny, Appel, Harley e Muir (1994), demonstrado o *poder do entrevistado*, reconhecido igualmente por

Blanchet (1985b), que sublinha que os *efeitos do comportamento do entrevistador* requerem a convivência e complacência do inquirido, não estando a *definição do "contrato de comunicação"* (segundo Briggs 1992) sequer unilateralmente nas mãos do entrevistador.

Nesta perspectiva o *"respondente"* não é apenas um *"sujeito"* (*"subjugado"*) que é *"objecto"* de inquérito, ele é um *"interactuant"* (nos termos de Palmade 1988) e o *"resultado"* da entrevista afigura-se sempre como o *"produto" da interacção*, não podendo ser tomado, portanto, como um *"dado"*, *"pré-existente"*, *"recolhido"*, ou *"extraído"*.

Mas pode, todavia, levantar-se a questão das *"inverdades"*, *"meias verdades"* e *"omissões"* induzidas pelas variáveis que condicionam a *sinceridade* dos sujeitos, ligadas à *organização social da investigação*, à *posição social dos interlocutores* e à *rede de relações sociais* que cada entrevistado mantém com os restantes inquiridos e com a sua comunidade em geral, pois, como referem Bulmer (1993) e Eales (1987), os sujeitos respondem não apenas como *indivíduos*, mas também como *representantes de grupos*, podendo até acabar rotulados de *"informadores"*, *"delatores"*, *"colaboradores"*, *"bufos"* e *"traidores"*, o que impede de considerar a *"entrevista individual"* como uma realidade, um dispositivo, ou uma situação meramente *"individual"*, ou mesmo *"dual"*, como denuncia Bordet (1988), autora à quem após a entrevista um entrevistado confessou não ter dito tudo, ao que ela retorquiu «De qualquer modo, numa entrevista não se diz senão aquilo que se quer dizer, nunca se diz tudo ...» (Bordet 1988: 89).

De facto, mesmo quando o investigador é *estranho* à comunidade em estudo, poderá colocar-se a questão de saber se será legítimo nutrir a expectativa da completa *sinceridade* das *"confissões"* do entrevistado, ainda que se lhe prometa ou assevere a *confidencialidade*, enquanto *fonte* de informação, e o *anonimato* das respostas fornecidas (o que nem sempre é possível, como nota Walford 1994), promessa equiparável ao *sigilo "sacerdotal"* (a que aludem Powney e Watts 1987). Poderá, pois, perguntar-se se será razoável esperar que ele se abra ao investigador como se entrega a Deus, expectativa que, segundo Powney e Watts (1987), definiria a entrevista como um *"acontecimento comunicativo estranho"*, quase sem paralelo no quotidiano dos entrevistados, a quem se exigiria «dizer tudo, sem nada esconder» (caricatura Bezille 1985: 139), ou «dizer tudo aquilo em que está a pensar» (como defendem Green e Gilhooly 1996: 59, no quadro da *"observação do funcionamento cognitivo"*), ou seja, *"dizer toda a verdade"* (como referem Powney e Watts 1987), e *"só a verdade"*, acreditando

na *bondade, elevação e imparcialidade* do entrevistador (e do investigador que se esconde por detrás dele e acima dele).

A este propósito Denoux e Durand (1983) afirmam mesmo que considerar o interlocutor como um "mistério a trespassar no fulgor da relação" releva de uma abordagem platónica, não se pondo para Le Grand (1989) sequer a questão de acreditar que seja possível "*dizer tudo*", ou, para Rubin e Rubin (1995), que seja lícito exigí-lo ao sujeito.

No entanto, no caso de entrevistar no seu local de trabalho, ou contexto social, põe-se de forma mais imediata para o respondente a questão das *consequências do que diz*, pois (como sublinham Powney e Watts 1987) a relação continua depois da entrevista, não podendo o discurso ser separável da *relação previamente existente* entre os interlocutores, ou ser atribuível apenas ao entrevistado. Mas, neste caso, como quando se entrevistam amigos, ou elementos dos seus grupos de pertença e da sua cultura, coloca-se, além disso, o problema do que é *assumido como sabido, conhecido e partilhado*, acabando *implícito e não dito* (como notam McCracken 1988, Morgan 1988, Rubin e Rubin 1995, Seidman 1991 e Spradley 1979), aquilo sobre que nem sequer *ocorre perguntar*, acabando por não ser *investigado*.

Com efeito, se, por um lado, como refere Briggs (1992), o discurso produzido está mais ligado ao *contexto da entrevista* que ao *contexto da situação* que possa estar a ser *descrita*, encontrando-se os *dados de entrevista descontextualizados da situação a que se referem*, por outro lado, como nota Chabrol (1982 e 1988), terá que reconhecer-se que os diferentes "dispositivos" e situações de interlocução se distinguem não apenas pelas *condições discursivas* de produção do discurso, mas também pelas condições de produção *extra-discursivas*, que afectam o processo de recepção e produção do discurso, pois (como notam Briggs 1992 e Spradley 1979) até *a interpretação das questões depende do contexto em que são feitas e de quem as faz*, tendo os interlocutores que processar mais do que o *conteúdo semântico do discurso* para apreender o seu *sentido*, que não depende apenas do "código linguístico".

Além disso, embora toda a entrevista, segundo Giust-Desprairies e Zylbersztejn-Vaisman (1985), ou o *inquérito* em geral (como reconhecem Lebart 1993a e Malinvaud, Antoine, Cadoux, Jaffré e Thélot 1992), esteja situada num *quadro institucional e social*, poderá dizer-se que os *discursos provocados*, como as entrevistas, por exemplo, não são equiparáveis aos *discursos atestados*, como as *reuniões de trabalho*, ou as *conversas "informais"* entre amigos, uma vez que as *circunstâncias histórico-sociais*, incluindo os

estatutos e papéis dos protagonistas, e (dirá Briggs 1992) *as normas de comunicação* associadas a esse "*eventos comunicativos*", são diferentes.

Neste contexto, em lugar de discutir (como Simonot 1979 e Holstein e Gubrium 1995) a questão dos *estatutos e papéis a partir dos quais o respondente se pronuncia*, Chabrol (1982) chama a atenção para o *estatuto e papel daquele a quem o discurso é dirigido*, o *emunciatário* que é projectado sobre o *destinatário* do discurso, sobre o entrevistador e sobre o investigador, aquele a quem se fala através deles.

O discurso inscreve-se pois (segundo Bezille 1985) num quadro mais vasto que o *aqui e agora da entrevista* e o sujeito (de acordo com Blanchet 1987) não constroi o seu discurso apenas em função do seu *contexto sócio-psicológico*, nem (como nota Nespor e Barber 1995) apenas em função do *entrevistador*, observando Briggs (1992), por outro lado, que *o contexto não está pré-estabelecido nem é dado à priori, mas construído interpretativamente pelos participantes no decurso do discurso, ou na interacção* (como refere Châraudeau 1982), perspectiva que justificará a sugestão de Woods (1990), que propõe que, em vez de se *estandardizarem os contextos materiais das entrevistas*, elas se realizem onde quer que os entrevistados *se sintam "seguros e em casa"*. A co-autoria do que é dito (anotada por Hatch e Wisniewski 1995) transcende, portanto, o próprio entrevistador, ou a parceria entrevistador-entrevistado, para englobar o *quadro sócio-institucional (e interpretativo) da interacção*.

De facto, mesmo que sob a capa da *ideologia não-directiva* o entrevistador se procure "*apagar*" ou "*anular*" diante do entrevistado (como referem Castarède 1985, Gotman 1985, Nahoum 1982 e Palmade 1988), "*neutralizando-se*", ou tornando-se "*neutro*" e "*ausente*" (no dizer de Kamkhadji Zemmour 1996), ou "*presente-ausente*" (para Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut 1983), "*eclipsando-se*" (nos termos de Blanchet 1985a) ou "*abstendo-se*" (de acordo com Blanchet 1986b), eventualmente tornando-se "*mudo*" (nos termos de Bromberg e Dorna 1985 e de Ghiglione 1987a), para se fazer *esquecer* (na lógica de Guba 1983 e Henry 1961), como que para anular a *dimensão relacional da comunicação* (referida por Watzlawick 1984b), levando o sujeito a falar como se estivesse a *falar sozinho* (como defendem Gilhooly e Green 1996 e Green e Gilhooly 1996), como se o "*inter-locutor*" se pudesse reduzir ao "*intra-locutor*" (na lógica de Ghiglione 1987a), numa interacção "*face a máscara*", em vez de "*face a face*" (segundo Mishler 1984), ou numa "*pseudo-conversa unidireccional*" (como nota Oakley 1995), procurando criar-se um "*contexto esterilizado*" (como referem Miller e

Glassner 1997), que Palmade (1988) designa de "*vazio social*", em que o entrevistador, além de garantir a *confidencialidade*, se encontra desinserido do contexto social do inquirido e sem o poder de nele intervir, *exterior ao território do sujeito* (na tipologia de Albano Estrela 1985 e 1992) e, nesse sentido, um "extra-terrestre", um "forasteiro" e um "bisbilhoteiro", não seria por tal facto que o entrevistado deixaria de *falar através do entrevistador* àqueles que pensa que é possível que venham a receber ecos do seu discurso, até em virtude da circulação dos relatórios de investigação e das obras publicadas, tudo dependendo do modo como encara o papel que a esse respeito pode desempenhar o "intermediário" que é o entrevistador e o investigador, ou como interpreta e imagina a respectiva inserção social e os interesses do grupo de que (eles e quem patrocina a investigação) são representantes, ou para quem trabalham, não estando *a definição do papel do investigador e do entrevistador*, por isso, completamente dependente deles, sem o concurso dos respondentes (como sugerem Bulmer 1993 e Rubin e Rubin 1995).

Holstein e Gubrium (1995) e Rubin e Rubin (1995) chegam mesmo a defender, em vez da sua *standardização*, a *mudança da definição do estatuto e papel do entrevistador*, no sentido de corresponder àquele a que o inquirido (e cada inquirido) responda melhor.

Com efeito, não será sequer por o entrevistador não *mostrar a sua perspectiva* que o entrevistado acreditará que ele não tem qualquer opinião, ou deixará de lhe "identificar", reconhecer, ou atribuir, com base na interpretação do seu *comportamento manifestado durante a entrevista*, como reconhece Gotman (1985) e como verificou Blanchet (1988a,b e Jakobi, Blanchet e Grossier-Le Nouvel 1990).

Por conseguinte, também a *neutralidade* não parece poder ser definida unidireccionalmente pelo entrevistador, dependendo igualmente do modo como o entrevistado a percebe e a define a partir da interacção (e em relação com o contexto).

O "estrangeiro de passagem" (nos termos de Bordet 1988), o "viajante" (dirão Kvale 1996 e Van Manen 1994), o "estrangeiro-voyeur" (segundo Trogon 1988), ou o "turista" (como refere Barone 1995), na *atitude "naturalista"* do "ornitólogo" ou do "etólogo" (na lógica de Albano Estrela 1984 e Thirion s/d.), ou, até, do "etnólogo", na tradição antropológica britânica missionária e exploradora (segundo Manning 1987), ou na perspectiva da "etnografia tradicional naturalista e platónica" (para Howe e Eisenhart 1993), que, embora não se possa *esconder*, se procura *tornar transparente*, ou se procura transformar num "homem invisível", "como a mosca na parede" (dirão Howe e Eisenhart 1993), a "fazer de

morto", agindo como um "*espectador*" (de acordo com Polkinghorn 1988), *passivo* (como nota Hamilton 1983a) e *contemplativo* (para Popkewitz 1981 e 1984), ou comportando-se como um "vigilante" (na perspectiva de Van Manen 1994), ou como um "*espelho*" (como refere Blanchet 1985a), um "espelho neutro" (segundo Blanchet e Bromberg 1986), ou um "espelho-escudo" (para Kamkhadji Zemmour 1996), procurando funcionar como um "*eco*" (na lógica de Benjamin 1978), ou como a parede que fará ecoar o discurso do sujeito (diria Watzlawick 1984a), actuando, por outro lado, como uma "esponja que absorve a informação do sujeito" (segundo Holstein e Gubrium 1995), ou como um "vampiro", esse "estranho", "intruso" e "intrometido", "marginal" e "fora da lei", enquanto entrevistador "externo", pode revelar-se um "ventríloquo" (advertem Emihovich 1995 e Kamkhadji Zemmour 1996), um "explorador" (observa Smith 1996), um "prospectador de minério" (na óptica de Holstein e Gubrium 1995), ou um "mineiro" (como nota Kvalé 1996), que "extraí" do entrevistado o metal precioso (como referem Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut 1983), que concebe o sujeito como um "contentor de um material discursivo bruto" (a que alude Bezille 1985), "um repositório de factos", "um recipiente de respostas a verter", "uma garrafa a que é preciso tirar a rolha", ou "um tesouro de informação a escavar" (nos termos de Holstein e Gubrium 1995), ou alguém a "despir" e "desnudar" (como alude Kaufmann 1996).

Em suma, mesmo que pretenda definir-se como um "*confessor*" (como apontam Powney e Watts 1987), o entrevistador pode demonstrar-se um "espião de um campo inimigo" (segundo Bentley 1987 e Powney e Watts 1987), um "caçador recolector", um "corsário", um "pirata", um "agente provocador", um "agente secreto", ou, até, um "canal de comunicação" com determinados públicos e, por isso, um "*meio*" de atingir determinados objectivos.

Também para Digneffe e Beckers (1995) o sujeito não fala só ao entrevistador e o *público imaginário* a quem ele fala, e em função do qual mede o que diz, pode mudar durante a narração, podendo o entrevistado (como verificou Chabrol 1982) modelar o seu discurso consoante pretenda falar a inspectores, administradores e "decisores", a formadores, formandos, colegas, sindicalistas e a outros grupos profissionais que também intervenham no terreno em que desenvolve a sua actividade.

Pode até questionar-se que as *auto-biografias* (efectuadas sem ser na presença física de um interlocutor, segundo Pereira de Queiroz 1991), constituam verdadeiros *discursos "monológicos"*, em que o sujeito (que é, como nota Mishler 1986, sempre o primeiro destinatário do seu próprio discurso; e da história que conta a si próprio sobre si próprio,

como diria Ricoeur, citado por Nóvoa 1992b) estaria de facto a "*falar sózinho*", sem qualquer ideia de um eventual *público* de referência como *interlocutor* (quanto mais não seja, *imaginário*).

Nesta ordem de ideias, a variação e *confronto* de contextos, situações e dispositivos de interlocução, propostos por Chabrol (1982), visará a *construção* de uma imagem "mais completa" do fenómeno, em lugar de pretender distinguir a "*verdade*" da "*falsidade*", uma vez que, para este autor (tal como para Holstein e Gubrium 1995) não existe um critério que permita indicar que uma situação de interacção é mais *autêntica* (*realista e verdadeira*) que outra. Todas são situações de interacção e têm lugar em contextos sociais com condicionalismos específicos e onde se jogam objectivos e projectos, todas são situações "*reais*", sejam quer "*naturais*" e *atestadas* ou *testemunhadas*, quer "*artificiais*" e *provocadas*, pois o discurso não existe por si só, e não é (como nota Cortazzi 1993) nem "*natural*" nem "*casual*", é sempre *construído em situação e para atingir objectivos determinados*, que podem até ser múltiplos, perspectiva que torna igualmente problemática, para além da *triangulação*, a *validação pelas fontes* ou *pelos respondentes*, sobretudo no que se refere ao seu poder para "*testar*" a *sinceridade* dos sujeitos, ou das suas *declarações*.

Em suma, a "*não-directividade*", a "*neutralidade*", a *posição externa* do entrevistador-investigador, bem como a garantia de *confidencialidade* e de *anonimat*, dificilmente criarão uma *situação* de facto *neutra e imparcial*, ou eliminarão a *influência do entrevistador* (e do contexto *sócio-institucional* dos protagonistas), compreendendo-se que Ball (1994) considere que a entrevista constitui sempre um *evento político*.

4. A Posição *Interaccionista* na Entrevista de Investigação

A este respeito sublinhe-se que Bordet (1988: 93) verificou que após a entrevista «muitos dizem: "Eu não pensava que tinha tantas coisa para dizer", ou "É engraçado o que eu disse, nunca tinha pensado nisso"», tendo também Bezille (1985: 135) registado: «Isto obrigou-me a estruturar um pouco o meu pensamento, a formulá-lo, se quizer, o que até agora eu não tinha verdadeiramente feito». A entrevista constitui, assim, uma ocasião para a pessoa entrevistada *reflectir e fazer um balanço para si própria* (como refere Blanchet 1985a), podendo *deseenvolver*, *alterar* e, até, *mudar* em sentido inverso a sua *atitude, opinião e perspectiva*.

Ou seja, como reconhecem também Guespin (1984), Holstein e Gubrium (1995) e Rubin e Rubin (1995), o que o entrevistado diz é fruto da sua *reflexão no momento*, não tendo sido pensado antes, pelo que a *opinião* e a *perspectiva* do sujeito são, pelo menos em parte, (re)construídas ou (re)formuladas na entrevista, ou mesmo no questionário, como demonstra Ghiglione (1987b), podendo dizer-se, nesse sentido, que elas são *co-construídas com o entrevistador*, embora isso não queira dizer, como nota Trognon (1987) que sejam um "artefacto", no sentido de um "puro efeito da técnica".

De facto, o *questionário*, quando aplicado em situação de "face a face", equivale à *entrevista directiva e estruturada*,² se bem que, como refere Wilson (1996), na *entrevista (estruturada em) face a face* haja maior *controle das condições de resposta*, até devido à maior *possibilidade de desambiguar* (também) *as perguntas*.

Para Trognon (1978b), tal como para Chabrol (1982 e 1988), a *entrevista não directiva de investigação* (ou a *semi-estruturada e semi-directiva*), bem como a *entrevista de grupo* (veja-se Morgan 1988), ou o *questionário*, distinguem-se pelos *dispositivos de interlocução* que engendram, não fazendo sentido separar os seus *resultados* dos *processos* de os produzir, nem colocar o entrevistador fora dessa produção, atribuindo-se o que é dito exclusivamente ao entrevistado (assim como, para utilizar a imagem de Watzlawick 1988, não se poderão explicar as propriedades da água a partir das dos átomos particulares dos gases que a compõem, nem das propriedades de apenas um deles).

De qualquer modo, como sugerem Holstein e Gubrium (1995), a *entrevista* constitui um *espaço de construção da significação (e da realidade)*, proporcionando, contudo, *desenvolvimentos interpretativos* que raramente aconteceriam no "*habitat natural*", podendo, desse modo, conduzir os sujeitos a modos particulares de *compreensão da realidade*.

Mas, se o "*efeito de conhecimento*" produzido depende (para Trognon 1978b e 1988) da relação entre o dizer do entrevistado e o dizer do entrevistador, emergindo o *significado* (segundo Rubin e Rubin 1995) através da *interacção*, não podendo, por conseguinte, as *metodologias* (e/ou os métodos, as técnicas e os instrumentos), por constituírem *sistemas de interacção*, ser tomadas como *aparelhos de medida* exteriores ao que procuram medir, tanto mais que «a interacção não tem exterior» (como observa Trognon 1985) e não é possível *controlá-la, amulando-a* (segundo Flieller e Trognon 1985), esta perspectiva conduz ao

² Veja-se Berthier e Berthier (1978), Damas e De Ketele (1985), De Leeuw e Van Der Zouwen (1992), Deroo e Dussaix (1980), Javeau (1985), Lejeune (1993), Lejeune e Bied-Charreton (1992), Moscarola (1990), Muchielli (1979b) e Sudman e Bradburn 1991).

reconhecimento de que em ciências humanas não existem *instrumentos de observação* verdadeiramente «objectivados» (como afirma Trognon 1978a), uma vez que o investigador não é completamente *exterior* ao seu *objecto*, fazendo o *observador* parte do *observado* (como nota Gotman 1985), ou, nos termos de Abrantes (1986), não sendo viável a separação e independência sujeito-objecto.

A entrevista não constitui, por conseguinte, como sublinha Assumpção (1977), uma mera *recolha* ou *colecta de informação*, nem apenas uma "*observação passiva*" de comportamentos, correspondendo a uma *interacção* que implica um *engajamento bipessoal*.

E se os *fenómenos discursivos* não são independentes da *situação de interacção* (como referem Trognon e Arnould 1978 e Seidman 1991), nem do *interlocutor* (segundo Blanchet 1983), se são um *produto* dessa situação, ou uma "*co-produção*" (de acordo com Mishler 1991), uma "*co-construção*" (também reconhecida por Palmade 1988), sendo, nesse sentido, "*intersubjectivos*", ou, como refere Briggs (1992), *intersubjectivamente construídos* pelos dois interlocutores (numa *negociação do sentido*, porventura fundada no *discurso racional* e, na *crítica recíproca*, correspondente à *inter-subjectividade dialógica*, segundo Kvale 1996), não se podendo dizer que existam *fora da interacção*, e se também não existe um "*discurso padrão*" a que nos possamos reportar (como sublinha Blanchet 1983), fará sentido continuar a pensar em termos de "*artefactos de interacção*" e de "*erro de medida*"?

Manning (1981) afirma mesmo que as *diferenças de resposta* associadas às *características do entrevistador*, que para Blanchet (1991b e Blanchet e Gotman 1992) fazem parte das *características da situação*, não podem ser propriamente consideradas como "*erros*", "*viéses*", ou "*distorções*", devendo antes ser tomadas como "*factos da situação*" e, por isso, *elementos de informação*, não se podendo dizer, de acordo com Ruquoy (1995), que umas respostas são mais *verdadeiras* que outras, acabando também Ferreira (1986) por rejeitar a expressão "*enviesamento das respostas*".

De facto, basta considerar que qualquer *discurso*, incluindo aquele produzido em entrevista, como um *fenómeno dialógico e contextualizado* para pôr em causa (como sugere Briggs 1992) a noção de *viés* ou de *distorção*, ou para compreender e enquadrar o reconhecimento (por Kogan 1994) da "*impossibilidade de evitar os viéses*".

Com efeito, se, como sugere Trognon (1987), não existe *processo de produção dos dados* que não interfira com o *conhecimento* que é suposto apreender, nunca se acederá a um *real originário* e as ciências sociais (como outras, aliás) não trabalharão sobre "*dados brutos*"

(referidos por Anguêra de Arguilaga 1985 e Beato Filho 1991) ou sobre "*fenómenos brutos*" (nos termos de Cartwright 1974), mas sobre "*dados produzidos*", não existindo (segundo Holstein e Gubrium 1995 e 1997) nenhuma situação "*neutra*", "*não social*" e "*não influenciada*" que sirva de *termo de comparação*.

É o reconhecimento da impossibilidade de aceder a uma "*verdade última*" (como nota Alasuutari 1995), ou a um "*discurso introspectivo puro de influências exteriores*", que proíbe a ilusão quanto à "*pureza*" do material discursivo "recolhido" (como afirmam Jakobi, Blanchet e Bromberg 1988) e conduz a reconhecer que não há um "*valor individual verdadeiro*" ou "*verdadeira atitude ou sentimento*" (segundo Briggs 1992), nem um "*valor verdadeiro de resposta*" (nos termos de Morineau 1992), podendo igualmente levar a aceitar que não é possível aceder a uma *representação* que seja *independente do método* que a originou (como sugerem Bidarra 1985, Cole 1991, Ebbutt 1987, Giami 1985, Gilly 1980, Holstein e Gubrium 1995, L'Ecuyer 1990, Morgan 1988, Muchielli 1980, Powney e Watts 1987 e Ruquoy 1995), ou obter *resultados* que sejam *independentes da técnica* (como sugerem Cronbach e Gleser 1953; embora no campo da medida de semelhanças entre perfis)

Será, pois, a consideração de que não existe uma "*opinião verdadeira*", independente das *condições da sua recolha* (como nota Albarello 1995), ou uma "*resposta verdadeira*", independente de cada *interacção* específica e de cada *contexto* (como nota Wilson 1996); que fará apelo a uma redefinição dos conceitos de *validade* e *precisão*, ou a uma reformulação do modo de os operacionalizar e analisar, compreendendo-se que Blanchet (1985b) considere o decréscimo da sua importância, que Potter (1996) perspetive a sua inoperância, que Powney e Watts (1988) sugiram o seu abandono e que Hatch e Wisniewski (1995c) recomendem a sua superação.

A análise dos diferentes dispositivos metodológicos e das regras, normas e métodos que no seu interior regem a interacção e a produção do discurso, como fez Blanchet em relação à entrevista de investigação, parece, de facto, tornar problemática a noção de *triangulação de técnicas, métodos e instrumentos*, pelo menos se ela for entendida como tendo por objectivo encontrar *concordâncias* ou *convergências* (como sugerem Albou 1973 e Pereira de Queiroz 1991), tomando automaticamente as *divergências* como "*artefactos*", "*erros*", ou "*distorções*" a eliminar. E problematiza, também, a *generalização* (*directa* e *automática*) para além da técnica e do instrumento, ou para quaisquer outras situações sociais de interlocução, aconselhando, antes, a procura da *diversidade* com o intuito de elaborar uma

síntese mais abrangente (como sugerem Prein, Kuckartz, Roller, Ragin e Kelle 1995), mais sólida e (segundo Morgan 1988) mais *forte*, ou com o objectivo de *construir uma explicação que justifique todos os dados* (como defende Trend 1986 e como sugerem Gewirtz e Ozga 1994 e Walford 1994), ou *que explique todas as perspectivas, combinando-as e integrando-as* (como sugerem Fitz e Halpin 1994, McHugh 1994, Rubin e Rubin 1995 e Spradley 1979), em lugar de tomar o "*voto da maioria*" como critério de *objectividade* (como parece fazer Bertrand 1988), ou a *inter-subjectividade aritmética* (nos termos de Kvale 1996) como aproximação à *objectividade*.

Mais do que procurar *coincidências*, ou procurar decidir qual está mais próxima da *verdade*, deve procurar-se criar uma visão ou um *quadro mais completo*, como sugerem Laberge e Roy (1992), pois nenhum dos métodos pode ser tomado como um "*ponto fixo*", *indiscutível e inquestionável, não problemático*, a partir do qual se poderia determinar a posição do método em questão face ao objecto de estudo, inviabilizando-se (como refere McFee 1992) a metáfora da *triangulação*. A inexistência de "*pontos fixos*" na interacção, ou a aceitação do fenómeno que Watzlawick (1984a) e Watzlawick, Beavin e Jackson (1979) designam de "*pontuação*", que se reporta ao *ponto de vista a partir do qual se interpreta*, parece, por conseguinte, transformar a *triangulação* num processo de *validação mútua* (para utilizar a expressão de McFee 1992), ou de *relevância mútua* (segundo Morgan 1988), de contornos porventura tautológicos e circulares, acabando McFee (1992) por abandoná-la, passando a recomendar que o investigador se restrinja ao domínio das reivindicações de cada método tomado em si próprio.

McCracken (1988) parece distinguir também entre *integração*, que tira partido das potencialidades originadas na especificidade de cada técnica para potenciar o desenvolvimento da investigação, e *triangulação*, perspectivada mais em termos de *sobreposição* de técnicas relativamente equivalentes, reconhecendo Morgan (1988), por outro lado, ser a especificidade de cada técnica que lhe confere valor na *triangulação*.

O *processo de produção dos dados* adquire assim um relevo diferente nesta perspectiva, que questiona a noção de "*erro*" introduzido pelo "*instrumento de medida*", correlativo da ideia de separação entre *aquilo que o instrumento produz e o fenómeno que ele procura apreender*, apresentar, ou medir, ou (nas palavras de Barthes 1987) da ideia de separação entre a "*realidade do objecto*" e o "*método próprio para o definir*", bem como da separação entre o "*método*" e os "*resultados*" da investigação, entre o "*estímulo*" e a

"resposta" e entre a "causa" e o "efeito", ou entre o "texto" e o "contexto" (como nota Nóvoa 1995), entre "interior" e "exterior" (segundo Torres 1996), entre o "sujeito" e o "objecto" (que Maria Teresa Estrela 1986b e Watzlawick 1988 defendem que se abandone, ultrapasse e supere), e entre as práticas e instrumentos utilizados para construir o conhecimento e o conhecimento assim gerado (no dizer de Nóvoa 1988a), ou entre o conhecimento e o processo de produção do qual ele é produto (como dizem Castells e Ipola 1982), constituindo os próprios *instrumentos de investigação "teorias em acção"* (como afirmam Nick e Rodrigues 1977).

Problematiza-se, por conseguinte, a *objectividade*, bem como a distinção ou a separação entre "objectivo" e "subjectivo" (como refere Kaufmann 1996), entre a "análise" e a "teorização" (como sugere Nóvoa 1995), entre "facto" e "interpretação" (na opinião de Riessman 1993), entre "facto" e "teoria" (segundo Castells e Ipola 1982), entre "facto" e "valor" (de acordo com Caride Gómez e Meira Cartea 1995, Popkewitz 1981 e 1984 e Trindade 1991a), entre o "empírico" e o "normativo" (par Van Manen 1994), entre a "descrição" e a "interpretação" (como mencionam Lévy e Trognon 1986), entre a "percepção" e a "avaliação" (como sugere Hameline 1992), entre a "descrição" e a "avaliação" (na perspectiva de Baker 1997 e Holstein e Gubrium 1995), ou entre a *investigação* e a *avaliação* (na óptica de Mishler 1984 e Gonçalves 1993), que justificaria apelar para a noção de *validade avaliativa* (com Maxwell 1992); ou, ainda, entre a *teoria* e a *intervenção* (como sublinha Cardoso 1997), entre o *conhecimento* e a *acção*, entre a *teoria* e a *prática*, entre a *decisão* e a *aplicação*, entre a *investigação* e a *formação* e entre a *formação* e o *trabalho* (nos termos de Canário 1991b e 1994b).

De facto, a *objectividade* não parece assegurada de uma vez por todas através dos mecanismos e procedimentos técnicos "geralmente" propostos, até porque, como reafirma Régnier (citado por Berbaum 1982), os "dados" não são "dados", mas *adquiridos* pela nossa actividade e têm a sua marca, constituindo também (como nota Van Manen 1994) todas as *recolhas* de experiências pessoais desde logo *transformações* dessas experiências.

Neste contexto, reforça-se a tese de Briggs (1992), segundo a qual a "teoria do viés" assenta nas premissas "positivistas", "naturalistas" e "objectivistas" do *acesso directo* aos pensamentos do sujeito e ao "objecto real", "externo", "estável", "independente do observador", *do modo de o comunicar e do contexto* em que é comunicado, como se fosse "directamente observável".

Mas se o *discurso* e a própria *consciência individual* emerge da *interacção*, se (como referem Holstein e Gubrium 1995), o *fenómeno pode emergir no decurso da investigação e em resposta à própria investigação*, se o modo como se constroi conceptualmente o objecto dita o modo de observação empírica, e se a *entrevista* (segundo Briggs 1992) constitui não um *meio de aceder* às atitudes e crenças dos respondentes, mas um *processo de co-construção*, a *validação pelas fontes ou pelos respondentes* aparece também como uma *co-produção*, não completamente separável ou distinguível dos processos e resultados que se proporia *validar*.

E se a *triangulação* entre *dados, fontes, métodos, situações e observadores* se afigura problemática, não menos questionável será a *triangulação de teorias*, para já não falar da *triangulação de paradigmas e de epistemologias*, pois, como refere Peukert (1993), as investigações em filosofia da ciência concluíram que podem existir diferentes teorias (em competição entre si) para explicar os mesmos dados, não tendo por isso que ser compatíveis entre si, podendo servir o seu confronto, quando muito, para ajuizar qual delas estaria mais apta a dar conta do fenómeno em questão, requerendo a *multireferencialidade*, por sua vez (como sugere Ardoino 1991), uma *articulação*, senão uma *conjugação*, dos diferentes *sistemas de referência e grades de leitura da realidade*, não se afigurando suficiente a sua mera *justaposição*.

5. A Entrevista de Investigação numa Perspectiva Activa e Inter-Activa,

Dialógica e Dialéctica, Reflexiva, (Des)Construtivista e Crítica

A constatação de que a entrevista pode "*influenciar*" o *discurso* do entrevistado e até "*mudar*" a sua *perspectiva* (como sugerem Ball 1985b, Nicholas Bateson 1984, Blanchet, Bormberg e Urdapilleta 1991, Bezille 1985, Bordet 1988, Fontana e Frey 1994, Guespin 1984, Hatch e Wisnieski 1995, Lucas 1988 e Simonot 1979), acrescida do reconhecimento de que o *produto da entrevista* constitui uma *co-construção colaborativa* (segundo Holstein e Gubrium 1995), fruto de um processo de *interacção* entre o entrevistador e o entrevistado, *co-enunciadores do discurso*, (como refere Gelas 1986), construção que conduz a resultados não "*pré-existent*s" (também reconhecido por Blanchet 1987), consonante com uma perspectiva da investigação como um *processo de (co-)construção de fenómenos e significados* (como advoga Stratton 1996), pode justificar que se passe (com Simons 1989) a encarar declaradamente a entrevista de investigação como um "*processo educativo*", como

TALÃO DE EMPRÉSTIMO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Alameda da Universidade

Cidade Universitária

1549-013 Lisboa

URL: <http://www.fpce.ul.pt/biblioteca/>

Email: biblio@fpce.ul.pt

Tel 217943891/2 Fax 217933408

Leitor: OLIVEIRA Giovana Rodrigues

Nº: ULB0000032338

"ULB0000032338"

Título: Avaliação da formação pelos
participantes em entrevista de
investigação

Código: ULFP12824

"ULFP12824"

Cota: TD-LE ROD'AVA Ex 1

Desde: 29.04/2010

Hora: 17.45

Emp.:

Ató: 14.05/2010

Hora: 19.00

Dev:

Funcionário: _____

Utilizador: _____

entrevista formativa (para utilizar a expressão de Madge, referido por Holstein e Gubrium 1997), na lógica da *"investigação educativa"* (apontada por Carr e Kemmis 1988, Gimeno Sacristán 1983, Gitlin 1990 e Stenhouse 1981), até na medida em que a entrevista constituirá, também, no caso de se debruçar sobre a realidade educativa, um processo de elaboração de uma *"teoria educativa"* (segundo Wood 1992), mas será, de qualquer modo, *educativa*, desde que conduza o entrevistado a *reflectir sobre a sua própria situação* (como apontam também Estelle King 1996 e Spindler e Spindler 1993), o que constituirá um primeiro passo para *(re)apropriar-se dela, controlá-la, regulá-la, superá-la e melhorá-la* (como defendem Hutchinson e Wilson 1994, Mishler 1991, Pinto 1993 e Vermersch 1989 e 1990).

Será também porventura o reconhecimento de que o *distanciamento*, a *neutralidade* (*não interesseira e desinteressada*, no dizer de Dulong 1994), bem como a *imparcialidade* (referida por House 1990 e Guba 1981 em termos da *representação de todos os pontos de vista*), podem ser vividas como (e significar) *"indiferença"* (como adverte Cottle 1991), ou *"desinteresse"* pelos sujeitos (segundo Popkewitz 1981), assim como o reconhecimento de que o *"não-intervencionismo"* pode equivaler a uma *"intervenção conservadora"*, de manutenção do *statu quo* (como refere Weigand 1989), conducente à constatação de que *"a neutralidade não é neutra"*, será esse reconhecimento, dizia-se, que poderá legitimar que alguns autores (como Burgess 1991b) advoguem quer a *parcialidade*, o *comprometimento* e o *envolvimento* na vida dos indivíduos, quer o *envolvimento* na entrevista, de resto reconhecidas por Oakley (1995) como inevitáveis e até necessárias, aproximando-a mais de uma *conversação "normal"* (como também reconheceria Fanselow 1978), explicando-se, por outro lado, que autores como Briggs (1992), Howe e Eisenhart (1993), Lincoln (1990a,b), Oakley (1995) e Seidman (1991), chamem a atenção para as *dimensões ética e política da metodologia*.

Simons (1990) e Susan Smith (1996), tal como Oakley (1995), por elas referida, acabam mesmo por apontar declaradamente para a *entrevista*, ou para a *sequência de entrevistas* (na perspectiva de Ellis, Kiesinger e Tillmann-Healey 1997 e Lather 1986), como um processo de *"aprendizagem colaborativa"*, um processo mais *"igualitário"* e mais *"recíproco"* e *bilateral* (também defendido por Kamikhadji Zemmour 1996, Massarik 1995, e Powney e Watts 1988), inclusive no que concerne ao *controlo da interacção e das condições da entrevista* (como sublinham Briggs 1992, Mishler 1986, Riessman 1993 e Rubin e Rubin 1995), um processo que supõe a *troca de posições e de papéis entre entrevistador e entrevistado* (como referem Holstein e Gubrium 1997), promovendo um *"diálogo"* e não um

"interrogatório" (como defendem Ellis, Kiesinger e Tillmann-Healey 1997), ainda que (na perspectiva de Baker 1997) a "conversa" possa não se tornar completamente *simétrica*; um processo do qual não seja apenas o entrevistador a beneficiar, invadindo a vida dos entrevistados para deles "extrair informação", segundo o "modelo de investigação como violação" (assim designado por Reinharz, referido por Lather 1986), contribuindo-se, em contra partida, para, numa lógica de *investigação mais colaborativa e participativa*, ajudar a *desenvolver a compreensão e conhecimento do entrevistado*, tornando a entrevista mutuamente educativa (como nota Lather 1986), sabendo-se que (como referem Briggs 1992 e Seidman 1991) ela é sempre um *processo de instrução e de aprendizagem* para o entrevistador-investigador.

Em lugar de "aproveitar-se dos entrevistados", a entrevista de investigação deveria propor-se *ajudá-los* (como defendem Rubin e Rubin 1995), quanto mais não seja através da *desconstrução* da prática discursiva através da qual a sua subjectividade se tem alicerçado (como propõe Goodson 1995), mesmo que se reconheça (com Le Grand 1989 e 1992) a inexistência de uma *descontinuidade* radical e absoluta entre o saber de *senso comum* e o saber das *ciências sociais*, pois (segundo Briggs 1992, House, 1990, Lather 1986, Maxwell 1990b, Popkewitz 1981 e 1984, Spradley 1979 e Tomé 1994) também esse saber, e as metodologias em que assenta, está *histórica, social, cultural e ideologicamente enraizado*, justificando-se encarar a entrevista numa perspectiva "*duplamente*" ou "*reciprocamente desconstrutivista*", como o espaço onde entrevistador-investigador e entrevistado *põem em questão as suas suposições*.

Nesta perspectiva, entrevistador e entrevistado comprometer-se-ão, ambos e em conjunto, de acordo com Van Manen (1994), através de uma *discussão onde os temas são examinados, re-interpretados e re-formulados*, mais do que simplesmente "*coligidos*", com o objectivo partilhado de *compreender* experiências importantes da vida dos sujeitos (como também referem Ellis, Kiesinger e Tillmann-Healey 1997), dando lugar a uma *compreensão que se produz e evolui no decurso da investigação*.

Neste contexto, é lógico que Berthelie e Chossiere (1995) e, no quadro da *avaliação* e/ou da *auto-avaliação*, também MacDonald e Sanger (referidos por Simons 1990) proponham que entrevistador e entrevistado colaborarem na *elaboração do guião da entrevista, na planificação do projecto de investigação* e na formulação do *quadro de referência*, ou *referencial da avaliação*, apelando para a *colaboração e a participação* ao

longo de todo o processo, podendo estender-se até à *teorização* (numa perspectiva de *teorização colaborativa*, nos termos de Lather 1986), aproximando-se, por conseguinte, das abordagens da *investigação-acção* (veja-se Elden e Levin 1991, Hall e Kassam 1985, Horton 1991, Karlsen 1991, Maclure e Bassey 1991, Mishler 1991, Ortiz 1991, Ruano 1991, Whyte 1991b,d e Whyte, Greenwood e Lazés 1991), que, na linha de Silverman (1994), não conceberá a teorização como privilégio exclusivo dos "cientistas sociais".

Assim, se o reconhecimento da *dependência do discurso* face à *situação* e ao *contexto* pudesse, porventura numa lógica "*naturalista*", dar primazia ao estudo das *situações "naturais"* de produção do discurso (como aponta Potter 1996), não poderá deixar de sublinhar-se o valor que a entrevista pode ter quando conduzida por um "*outsider*", que não dispõe das "*representações partilhadas*", ou dos "*saberes partilhados*" pelos entrevistados (aludidos por Dulong 1994 e Trognon e Larrue 1988b), na medida em que mais facilmente permitirá dirigir a atenção para *aspectos "escondidos da interacção quotidiana"* (referidos por Quasthoff, in Brassac, Dausendschoen-Gay, Krafft e Müsiol 1994), ou mais facilmente poderá eventualmente favorecer a *explicitação*, o "*distanciamento*" e a "*ruptura*" com as *normas e regras* vigentes (segundo Palmade 1988), com as *evidências do "senso comum"* (de acordo com Pais 1986), com tudo o que é *tácito e aceite como "dado"* (nos termos de Le Grand 1989 e McCracken 1988) ou com tudo o que é *aceite como normal e natural* (dirá Popkewitz 1984), tornando-o *problemático* (como advoga Mishler 1990), e, por isso, conferindo à entrevista um *potencial* verdadeiramente *educativo* e, até, "*terapêutico*", eventualmente indutor ou *catalizador de transformações*, possibilidade que Lather (1986) inscreveu na noção de *validade catalizadora*, que atribuirá ao *conhecimento* e às *situações* a que ele se reporta (e sobre que ele se constroi) uma *existência dinâmica e evolutiva*, que poderá contrapor-se à perspectiva aparentemente mais "estática" da *validação pelos respondentes*.

A esta luz, o critério já não será tanto a *generalização para situações do mesmo tipo*, a que se referiu também Stake (1986b), mas mais a "*fertilidade*", ou a "*capacidade para abrir novas portas*" (como aponta Furter 1982), associada ao *desenvolvimento* e à *mudança da compreensão*, e também da *realidade existente*, que "testaria" a *validade descritiva e interpretativa* do conhecimento a ela relativo (como parecem sugerir Lather 1986, Mishler 1991 e Pérez Gómez 1995).

A *validade* traduzirá, pois, a *adequação, funcionalidade e operatividade* em relação com a "*prática*",³ numa lógica de *validação pragmática* (nos termos de Karlsen 1991 e Kvale

1996), ou de *relevância prática* (dirão Maxwell 1992 e Spradley 1979), que melhorará quer a *compreensão* quer a *acção* (segundo Carr e Kemmis 1988), unindo a *teoria* e a *prática* na *práxis* (de acordo com Popkewitz 1984 e Stenhouse 1985), ou as *ideias* e as *acções* na "*perspectiva*" (tal com a definem Becker e al., referidos por Goodman 1986), com reflexos na *vida* dos sujeitos (como nota Becker 1985a), até na medida em que (como sublinha Popkewitz 1992) os *sistemas de pensamento* são *práticas* que configuram e *moldam o mundo social, cultural e político*, perspectiva que (segundo Kemmis 1985) exigirá uma *coerência lógica, empírica e política*, assente numa *relação dialéctica* (que Mishler 1990 reconhece existir) entre *observação, interpretação, teorização e acção* (e que se estende ao *registo* e à *transcrição* das entrevistas, como parece sugerir Kvale 1996), num *fluir* onde (de acordo com Van Manen 1994) *a reflexão aprofunda o pensamento que fundamenta a prática*.

A entrevista poderá, por conseguinte, ser regida e avaliada pelos princípios e critérios das perspectivas que se inscrevem nas correntes da *investigação-acção*, como a *investigação-intervenção* (referida por Léon 1980c e Pourtois, Desmet e Lahaye 1993), a *investigação-inovação* (indicada por Ferry 1982), a *investigação estratégica* (apontada por Spradley 1979), a *investigação decisional*, a "*policy research*", a *investigação operacional* e a *investigação participante* (notadas por De Landsheere 1986), a *investigação colaborativa* (segundo Penny, Appel, Harley e Muir 1994), a *investigação participativa* (nos termos de Hall e Kassam 1985 e Le Boterf 1980), a *investigação cooperativa* (no dizer de Kvale 1996), a *investigação-acção participativa* (para Whyte 1991e), a *investigação-acção colaborativa* (de acordo com Carr e Kemmis 1988), a "*empowerment research*" (para utilizar a expressão de Ellsworth 1989), a "*advocacy research*", a *investigação emancipatória* e a *investigação auto-reflexiva* (como nota Lather 1986), a *investigação crítica* (dirá Mishler 1984 e 1991), a "*investigação feminista*" (também referida por Kvale 1996) e a *investigação-formação* (na perspectiva de Pineau 1995), *formação-investigação* (nos termos de Guerra 1989), *formação pela investigação* (na lógica de Albano Estrela 1984 e 1986 e Zeichner 1983), ou *engenharia-investigação-formação* (na óptica de Figari 1988).

Correntes de investigação que se situam na interface entre o objectivo de *conhecimento* e o de *mudança da situação existente*, perspectiva onde o conhecimento tem valor não «em si», mas «para si», para essa mudança (como sublinha Palmade 1988: 21), onde

³ Como se depreende de Ardoino (1992), Argyris e Schön (1991), Carr (1990a,b,c,d,e), Carr e Kemmis (1988), Davis, McCarty, Shaw e Sidama-Tabbaa (1993), Elden e Levin (1991), Gilroy (1993), Whyte, Greenwood e Lazes (1991), Kemmis (1985), Kohn (1989), Lapassade (1989), Lopes da Silva (1995), Simões (1992b), Walton e Gaffney (1991) e Whyte (1991a,f).

a investigação deixa de se efectuar *sobre os respondentes* para se realizar *com e para os participantes* (como advogam Carr e Kemmis 1988, Kemmis 1990 e Oakley 1995), podendo orientar-se para ultrapassar a eventual discrepância (a que alude Mishler 1991) entre a *"teoria do investigador"* e a *"teoria dos sujeitos"*, que assenta na separação entre investigador e investigado (e entre o investigador e o "prático", ou "praticante", nos termos de Beillerot 1982), numa óptica que acabará por transformar a *validação pelos respondentes* em *validação com os respondentes e para os respondentes*, não sendo pelo facto de se *tomar partido* que (segundo Nespor e Barber 1995) se destrói o *carácter científico* do trabalho.

A quebra do princípio, ou o abandono do mito de *distanciamento*, *exterioridade* e *"não implicação"* do investigador (sociologicamente impossível, aliás, também para Nespor e Barber 1995), seja por motivos *éticos* (e *políticos*), seja por motivos *epistemológicos*, leva, assim, a abandonar os "ideiais" de *objectividade*, *"não-directividade"* e *neutralidade* (como refere Mishler 1990), bem como a reequacionar a metodologia da entrevista, os seus princípios, parâmetros, critérios, regras e fundamentos, chegando mesmo Fontana e Frey (1994) a reconhecer que hoje em dia a entrevista está a sofrer uma profunda mudança, inclusive metodológica.

Neste contexto, a instituição de uma *situação democrática*, de *liberdade*, *igualdade* e *pluralismo*, eventualmente *livre de ameaças e pressões*, tomada como condição de *verdade* e *sinceridade dialógicas* (segundo Habermas 1986, também referido por Barbosa de Oliveira 1995, Carr e Kemmis 1988 e Kemmis 1990), será encarada não numa lógica de *distanciamento "naturalista"*, ou de criação de um *"vazio social"*, para evitar *"distorcer"* os *"dados"*, mas na perspectiva da instituição de uma *organização social e política* determinada, onde, por exemplo, a *liberdade de escolha e de auto-organização* questionariam (com Northway e Weld 1976 e Vasquez e Oury 1977) a pertinência da utilização de *técnicas sociométricas* para (como defendem Alves 1974 e Bastin 1980) *organizar e gerir* grupos.

6. Reinterpretação dos Critérios de Cientificidade da Entrevista de Investigação

A análise da investigação e do conhecimento metodológico relativo à entrevista de investigação conduz à contestação dos pressupostos relativos a algumas das suas estratégias ou modalidades, como a *standardização* e a *"não-directividade"*, pressupostos que se prendem com *modelos* quer da *comunicação* e do *discurso*, quer da *relação entre o discurso*

(produzido na ou pela técnica, instrumento e contrato de comunicação, que inclui a "identidade" do entrevistador e do entrevistado, bem como a relação que se estabelece entre ambos) e o "*objecto*" a que se pretende "*aceder*". Contestação que torna problemáticos e discutíveis os critérios de cientificidade fundados no *realismo*, *objectivismo*, *positivismo* e *naturalismo*, conducentes à *verificação* por *triangulação*, por *teste-reteste* e por *comparação inter-entrevistadores*, o que não significa que se abandone a *crítica*, e a atitude crítica (também mencionada por De La Orden 1988, Ferrasse 1982, Figari 1985, Hayman 1984 e Trindade 1991a,b e 1996), associada à "dúvida metódica" (a que aludem De Ketele e Roegiers 1993), enquanto característica fundamental da constituição de um *conhecimento científico* (mesmo que, como sugere Trindade 1997, se busque a *certeza* no percurso de resolução dos enigmas que se lhe deparam), *crítica* (também constitutiva do *método filosófico*, como notam Lévêque e Best 1969 e Natanson 1982) que assentará nas restantes características identificadas por Giorgi (1995) como constituintes do *método científico*: *método*, *sistematicidade* e *carácter geral*, a que eventualmente se juntará (segundo Powney e Watts 1987) a *base empírica*.

Por terem sido associados e por serem associáveis aos princípios da *objectividade* e *generalizabilidade*, os critérios da *validade* e *precisão*, a que se subordinam os critérios de *verdade*, *sinceridade* e *representatividade*, merecem pois ser reequacionados e repensados, em conjunto com os mecanismos e procedimentos requeridos quer pela sua tradução no plano da técnica de entrevista, quer pelo seu *controlo*, *regulação* e *verificação*, até porque, como já haviam sugerido vários autores (entre os quais Nicholas Bateson 1984, Campbell e Katona 1974, Dean e Whyte 1985, Digneffe e Beckers 1995, Ruquoy 1995 e Whyte 1991c), tais critérios são passíveis de assumir diferentes cambiantes de acordo com a natureza do *objecto* de estudo e dos *objectivos* da investigação, nem sempre se colocando do mesmo modo, ou com a mesma acuidade, a questão da *veracidade*, *sinceridade*, ou *representatividade*, podendo, por outro lado, questionar-se (com Kvale 1996 e Mishler 1990) que a *validade* e a *validação* se individualizem e isolem como algo de independente e separado no interior da própria investigação, enquanto tarefas a realizar prévia ou paralelamente à investigação propriamente dita, medindo-se a *validade*, em última análise, pelo grau em que se avança no *conhecimento*, na *teoria*, na *compreensão* e na *prática*.

Não se colocará já, neste momento, a questão de estabelecer resultados *independentes* do dispositivo de "recolha", mas de utilizar a entrevista de modo *científico*, ou seja (em

princípio), de modo *programado, sistemático, controlado* e, nesse sentido, "*estandardizado*", garantindo-se a *estabilidade e homogeneidade* da sua *utilização*, necessárias à *confirmabilidade e comparabilidade* dos resultados, uma vez que produzidos em *condições gerais semelhantes* (como refere Blanchet 1991a,c e Blanchet e Gotman 1992), ou em condições de produção *homogêneas* (segundo Ghiglione e Casari 1989), fundando-se essa *sistematicidade*, ou a utilização *disciplinada e metódica* da entrevista (bem como a análise e verificação dessa sistematicidade), no conhecimento dos princípios, regras, condições, mecanismos, modos de acção, funcionamento, leis e efeitos por que se rege essa técnica, ou prática, conhecimento também necessário à sua utilização de modo *adequado e pertinente*, face aos *objectivos* e ao *objecto* de investigação.

O *estatuto* do discurso produzido por entrevista, sobre que se interrogava Blanchet, terá, portanto, uma faceta *técnica*, na medida em que é programado e controlado, uma vertente *metodológica*, uma vez que a programação e controlo técnicos assentam num conhecimento devidamente atestado da técnica e seu funcionamento, uma dimensão *científica*, porque cientificamente enquadrado, legitimado, justificado, testado e criticado, e uma incidência *epistemológica*, uma vez que especifica o tipo de conhecimento que se produz, ou a que se acede, as suas condições, o seu modo de construção e os seus critérios.

O *estatuto epistemológico da entrevista de investigação* dependerá, portanto, da conceptualização e estudo quer do *objecto*, quer da *técnica* e sua *relação com o objecto*, e fará apelo a uma *teoria da entrevista*, que descreva a situação, sua estrutura e constrangimentos (como também sublinha Pagès 1985) e que permita exercer (alg)um controlo sobre o seu desenrolar, ou, pelo menos, descrevê-lo, compreendê-lo, explicá-lo e situar os seus resultados, o que (como referem Briggs 1992, Gelas 1986, Mishler 1986 e 1991, Morrissey 1995, Powney e Watts 1987 e Riessman 1993) requer a análise do comportamento do entrevistador, da situação e da interacção.

Cannell e Kahn (1974: 391-392) notam, no entanto (embora há mais de 20 anos), que a ciência social contemporânea não fornece aos entrevistadores os meios suficientes para desemaranharem todas as variáveis em jogo, fazendo-se sentir a falta de «uma teoria que permita compreender o processo de entrevista (...) e o mecanismo de comunicação ou de interacção», que Simonot (1979) e Cannell (1985) também não chegaram a desenvolver.

De resto, Blanchet estudou os *mecanismos interlocutórios* essencialmente no interior de um determinado tipo de *contrato de comunicação*, que não discutiu nem problematizou

suficientemente, não chegando, correlativamente, a conceptualizar e analisar devidamente o contexto e o *quadro sócio-institucional extra-discursivo* em que se institui e negocia esse contrato de comunicação e em que se inscreve a interacção, pelo que não fez variar, nem estudou experimentalmente, os diferentes *contextos* e tipos de *contrato* (recorrendo principalmente a alunos universitários, em eventual situação de inferioridade face a investigadores e entrevistadores do CNRS da área científica em que estão a adquirir formação), tendo-se confinado, por outro lado (porventura na senda de Belson e Duncan 1985, Grémy 1992, Moser e Kalton 1985, ou Payne 1980), sobretudo ao estudo dos *comportamentos verbais do entrevistador*, tomando-os isoladamente, à imagem da "competency-based education" (na lógica exposta por Short 1985 e Tremblay 1990), do "micro-ensino" (veja-se Cooper 1982, Estrela 1986, Estrela e Estrela 1977, Ferry 1983 e Perrot 1988) ou da "micro-formação" (segundo Crabb, Moracco e Bender 1983), sem analisar experimentalmente o efeito da *interacção desses tipos de comportamento* no decurso das entrevistas, embora não deixe de assinalar (veja-se Blanchet 1991b) que esses comportamentos nem sempre provocam os mesmos efeitos, dependendo, por exemplo, do contrato de comunicação e do tempo que decorre entre o momento em que o discurso do sujeito é emitido e aquele em que é retomado na "relance" do entrevistador.

Compreende-se, portanto, neste contexto, que Trognon (1990) considere a entrevista de investigação como uma "prática não inteiramente científica", ainda que (de acordo com Revault d'Allonnes 1985) por detrás do dispositivo de entrevista, no antes e no depois, esteja sempre uma teoria (mesmo que implícita), que toma lugar na realidade da situação e a estrutura.

De qualquer modo, a entrevista e a relação entrevistador-entrevistado não dependem só do entrevistador e saem fora do seu controlo, como refere Oakley (1995); não podendo reduzir-se a uma questão puramente *técnica e instrumental*, ou «a uma pura manipulação técnica» (como afirmam Blanchet e Gotman 1992: 22), não se afigurando defensável em ciências sociais tomar os *instrumentos* como "dispositivos físicos inertes", "mecânicos" ou "maquinalis", apresentando-se os "mecanismos" em acção na entrevista mais como dependentes de *regras* quebráveis e negociáveis, do que como "automatismos" regidos por "leis" inelutáveis.

6.1. Reanálise dos Critérios de Cientificidade da Entrevista de Investigação

No contexto das considerações atrás expostas, não poderá deixar de tentar-se uma reformulação dos *critérios de cientificidade* da entrevista de investigação e respectivas implicações técnicas (como procurou sintetizar-se no quadro 16).

Quadro 16

Critérios de Cientificidade, Correspondentes Métodos de Avaliação e Implicações para a Técnica de Entrevista de Investigação

Critérios de Cientificidade			Métodos de Avaliação	Técnica de Entrevista de Investigação
<i>credibilidade</i>	<i>plausibilidade</i>	<i>coerência</i>		
<i>aceitabilidade</i>	<i>sinceridade</i> <i>validade:</i> <i>de construção</i> <i>teórica</i> <i>concorrente</i> <i>preditiva</i> <i>descritiva</i> <i>interpretativa</i>	<i>congruência</i> <i>pertinência</i> (da programação) <i>harmonia</i> (com os resultados) <i>concordância</i> <i>compatibilidade</i> <i>acordo</i>	<i>confrontação</i> , e análise dos parâmetros do dispositivo e dos resultados <i>comparação</i> <i>corroboração</i> <i>validação pelos respondentes</i>	discutir as contradições; programação, monitorização e controlo dos parâmetros do dispositivo solicitação de um discurso relevante análise dos detalhes pedidos de confirmação
<i>utilidade</i>	<i>validade:</i> <i>pragmática</i>	<i>eficácia</i> <i>eficiência</i> <i>benefício</i>	<i>validação pelos utilizadores</i> , em acção	<i>sequência de entrevistas</i> <i>observação participante</i> <i>participação observante</i>
<i>aplicabilidade</i>	<i>generalizabilidade</i> <i>transferabilidade</i>	<i>representatividade</i> <i>tipicidade</i>	<i>amostragem</i>	pedir que respondam a partir de um quadro de referência específico e que se dirijam a um interlocutor determinado
<i>sistematicidade</i>	<i>consistência</i>	<i>comparabilidade</i> <i>estabilidade</i> <i>homogeneidade</i>	análise dos parâmetros do dispositivo	programação, monitorização e controlo dos parâmetros do dispositivo
Estatuto Epistemológico e Científico			Estatuto Técnico e Metodológico	

No entanto, como se viu, estes diferentes critérios nem sempre adquirirão igual relevo, ou nem sempre se perspectivarão da mesma maneira, pois as entrevistas podem, por exemplo, não se reportar a *acontecimentos e comportamentos*, embora mesmo nesse caso a *validade*

descritiva possa apelar quer para a "negociação" (ou *co-re-construção*, como sugere Watzlawick 1986) da *descrição* e correlativa *interpretação* (ou *significação*), quer para a *validação teórica da descrição* (ou, simplesmente, para a *validade teórica*), inclusivamente quando se trata da análise da *compatibilidade* e "*co-relação*" com e entre os diferentes registos, detalhes, indícios e indicadores de que se dispõe em relação a esses comportamentos, acontecimentos, situações, ou entidades.

A *sinceridade*, por seu lado, enquanto sinónimo de *espontaneidade*, *transparência*, *abertura*, *franqueza* e *exposição total* da interioridade do locutor, sem máscaras, sem o véu da ironia e sem dissimulações (como refere Watzlawick 1986), não parece apresentar-se senão como uma *exigência ingénua*, em muitos casos sequer *verificável*, pois mesmo as *incoerências*, por vezes apenas aparentes (segundo Rubin e Rubin 1995), ou associadas a conflitos internos não completamente resolvidos (como sugerem Spradley 1979 e Holstein e Gubrium 1995), ou à competição entre diferentes definições possíveis de uma mesma situação, em ponderação no momento da entrevista, não relevam necessariamente de *insinceridade* na resposta.

Aliás, a *inconsistência das respostas* do sujeito, mesmo quando tem origem num estado de confusão por parte do sujeito, ou, até, em problemas de personalidade, não implica *incoerência* no plano da *interpretação e explicação* dessas respostas, deslocando-se a análise (da *consistência*) do plano do "*conteúdo proposicional*" para o plano *teórico e interpretativo*, no interior do qual as "*contradições proposicionais*" são antecipáveis, previsíveis, ou exigidas para que a sua *interpretação* possa ser *consistente e coerente*.

Assim, a *insinceridade* nem sempre é detectável pelas *incoerências* (quer no plano do discurso, quer no da acção, quer no confronto entre ambos), não se dispondo de critérios gerais que permitam a sua identificação imediata e inequívoca, revelando-se muitas vezes difícil identificar a sua presença, irrealizável a exigência de *sinceridade* e, neste caso, desnecessária a sua consideração como (pré-)requisito à investigação por entrevista, impondo-se, de resto, a sua perspectivação e ponderação em alinhamento com as noções de "projecto" e "estratégia discursiva" e extra-discursiva do locutor e de "quadro sócio-psicológico-institucional", ou "ético-político", em que se inscrevem.

Por sua vez, a *generalizabilidade* (que também requer que se determine a *posição a partir da qual o sujeito responde* e o *quadro de referência que utiliza*, bem como o *estatuto daqueles a quem se dirige* e a *intenção com que o faz*), não se afigura completamente

independente da *validade*, nem da *construção do objecto*, nomeadamente da *validade de construção*, ou da *validade teórica*, a que se subordinam igualmente a *validade concorrente*, a *validade preditiva*, a *validade interpretativa* e a *validade descritiva*, nem sempre se exigindo, também, a *compatibilidade* (referida por Schutz 1985) entre os "*conceitos da teoria científica*" e os "*conceitos do senso comum*", o que estabelece limites ao modo de conceber e operacionalizar a *validação pelos sujeitos, pelas fontes, ou pelos respondentes*.

E a própria *validade pragmática*, até certo ponto associável à *validade preditiva*, legitimadora da utilização da entrevista no interior de um *projecto de acção*, ou no quadro de um processo de *investigação-acção*, por exemplo, processo que é analisável no contexto de uma sequência de entrevistas (como sugere Lather 1986), ou em conjugação com a observação (como sugere Kvale 1996), aproximando a entrevista da *observação participante* (da *participação observada*, ou da *participação observante*), a própria *validade pragmática*, dizia-se, aparece dialecticamente indissociável da *validade teórica*, do grau em que a teoria *elucida e dá conta* de uma prática.

No que diz respeito à *consistência e comparabilidade*, elas verificar-se-ão, em última análise, pela medida em que o material produzido é do *mesmo tipo e igualmente adequado aos propósitos, objectos e perspectivas de investigação* (como vislumbram Holsteijn e Gubrium 1995), autores segundo os quais os "*dados*" são sempre *autênticos* em referência à situação e contexto específicos em que foram produzidos.

Assim, a *correlação, correspondência, concordância, harmonia, consistência, estabilidade, homogeneidade, comparabilidade, semelhança, equivalência e representatividade*, se bem que *empiricamente observáveis e demonstráveis*, são *teoricamente definidas e interpretadas* (quer em função da "*teoria do objecto*" quer em função da "*teoria do método*"), sobressaindo (como sugere também Mishler 1990) a *validade*, e sobretudo a *validade teórica* (como nota Maxwell 1992), como o critério fundamental, sendo com base na "*teoria do método*" que se programam, controlam e analisam os "*parâmetros do dispositivo de entrevista de investigação*", que Blanchet perspectivou em termos de: 1) *contexto material e social*, que tem implicações na *confidencialidade, anonimato e participação*; 2) *contrato de comunicação*; e 3) *intervenções do entrevistador*, que permitirão enquadrar a *análise temática, interlocutória, sequencial, dos percursos argumentativos e do discurso* produzido.

Neste contexto, os principais *critérios de cientificidade* parecem, embora de modo mais abstracto, poder sintetizar-se em função do primitivo núcleo da *validade e consistência*,

ou *aceitabilidade* e *sistematicidade* (como procura ilustrar-se no quadro 17), passível ainda de redução (como se propõe nos quadros 18 e 19) a um único critério fundamental, a *validade*, ou *plausibilidade* (que se fundará, em última instância, na *coerência global da investigação*, ou na *coerência dos "dados" e dos "resultados"*, porventura conceptualizável, com Maria Teresa Estrela 1992, em termos de *convergência das pistas explicativas e interpretativas*), uma vez que também a *sistematicidade* se afigura *teoricamente determinada*.

A definição, interpretação e compreensão desse quadro e dos conceitos nele expressos não dispensarão, contudo, a consideração dos quadros anteriores e da reflexão precendente que os acompanha e esclarece.

Quadro 17

Principais Critérios de Cientificidade, Métodos de Avaliação e Implicações na Técnica de Entrevista de Investigação

Critérios de Cientificidade			Métodos de Avaliação	Técnica de Entrevista de Investigação
<i>credibilidade</i>	<i>plausibilidade</i>	<i>coerência</i>		
<i>aceitabilidade</i>	<i>validade</i>	<i>compatibilidade</i>	análise dos parâmetros do dispositivo e dos resultados	programação, monitorização e controlo dos parâmetros do dispositivo
<i>sistematicidade</i>	<i>consistência</i>	<i>comparabilidade</i>		
Estatuto Epistemológico e Científico			Estatuto Técnico e Metodológico	

Quadro 18

Critério Fundamental de Cientificidade, Modo de Avaliação e Implicações na Entrevista de Investigação

Critérios de Cientificidade			Modo de Avaliação	Técnica de Entrevista
<i>credibilidade</i>	<i>plausibilidade</i>	<i>coerência</i>	<i>análise crítica</i>	<i>programação-negociação-regulação</i>
Estatuto Epistemológico - Científico			Estatuto Técnico - Metodológico	

Quadro 19

A Coerência como Critério Último de Cientificidade

Critério de Cientificidade	Modo de Avaliação	Técnica de Entrevista
<i>coerência</i>	<i>confrontação</i>	<i>programação-negociação-regulação</i>
Estatuto Epistemológico-Científico	Estatuto Técnico - Metodológico	

O quadro 19 (acima apresentado) realça, portanto, ainda mais a ideia de que os *critérios de cientificidade* como a *validade e precisão* ou *consistência*, ao serem utilizados no interior de diferentes paradigmas, reenviam para noções com conotações, contornos e conteúdos diversos, que, por sua vez, acarretam implicações diferentes, quer no plano da técnica de entrevista, quer no plano dos *procedimentos de verificação* do grau em que tais critérios são *observados, respeitados e concretizados*.

A esta luz, tal como a *standardização* e a *não-directividade*, anteriormente *desmistificadas e desconstruídas*, os procedimentos referentes à *comparação entre entrevistadores, entre entrevistas do mesmo entrevistador, entre diferentes formulações de uma "mesma" questão, entre diferentes guiões, formulários de entrevista, ou "questionários"*, bem como aqueles relativos à *triangulação, confrontação, corroboração e correlação de fontes, de dados e de técnicas*, onde se incluirá a *confirmação pelos respondentes e pelos utilizadores*, além de parecerem perder algum do seu conteúdo e relevância, carecem de reanálise e reinterpretação fora da *perspectiva realista e positivista* (expressa no quadro 14, na página 105).

6.2. Reanálise dos Procedimentos "Habituais" de Avaliação dos Critérios de Cientificidade da Entrevista de Investigação

Nesta óptica, a *comparação entre entrevistadores* faz sentido principalmente no caso de a *investigação por entrevista* ser *realizada por vários entrevistadores*, mas principalmente com o objectivo de análise (após programação, controlo e regulação em entrevista) do "estilo" e do comportamento de cada entrevistador (como fez Blanchet 1985b) e da sua *contribuição na co-construção discursiva*, ou então, com o intuito de estudar a influência da variável *contexto sócio-institucional extra-discursivo* (que também se expressa na *identidade do entrevistador* e/ou na identificação, interpretação e definição dessa identidade pelo entrevistado), estudos de resto inseríveis em projectos de investigação sobre a técnica de entrevista, mas isto sem que se *"repita" a "mesma" entrevista* ao mesmo entrevistado (por parte de uma *amostra de entrevistadores* diferentes) e sem que se vise atestar um discurso *"livre de influências"* e, nesse sentido, *"objectivo"*, pretensamente *"independente do entrevistador"*.

Verificada e reconhecida a *heterogeneidade do comportamento do investigador*, em função da pertença a grupos sócio-culturais determinados, a comparação entre *grupos de entrevistadores* permitiria analisar o modo como a variável (ou conjunto de variáveis) que os caracteriza e diferencia se poderá reflectir no plano da (co-construção discursiva em) entrevista efectuada a *grupos de entrevistados* igualmente diferenciados, ajudando a determinar, ou identificar, analisar e compreender a influência da *interacção* na construção do discurso (e do objecto de estudo).

Por conseguinte, a *comparação entre entrevistadores* não visará produzir uma medida da sua *fiabilidade* enquanto "instrumentos de medida", da *fiabilidade inter-entrevistadores*, ou *fiabilidade sincrónica* (segundo Silverman 1994), nem da *homogeneidade do material produzido*, que a *fiabilidade* em princípio garantiria, mas tão só fornecer uma imagem da *homogeneidade do comportamento dos entrevistadores* que participaram no estudo, potencialmente (mas não necessariamente) indicadora da *consistência e sistematicidade* do processo de produção dos dados nesse estudo.

Do mesmo modo, a *comparação entre entrevistas do mesmo entrevistador* a entrevistados diferentes apenas permitirá analisar a sua *fidelidade* a uma dada *programação*, ou a *consistência* do modo de *realização* da entrevista e a *sistematicidade* no modo de contribuir para (co-construir) o discurso nas entrevistas realizadas, que, contudo, deveria avaliar-se mais pelo (estudo do) "*tipo de discurso produzido*" em resultado da interacção que pelo *comportamento do entrevistador* tomado isoladamente.

De resto, a *comparação de entrevistas realizadas pelo mesmo entrevistador ao mesmo entrevistado em momentos diferentes*, em lugar de perspectivada como aproximação à *fiabilidade diacrónica* (nos termos de Silverman 1994), terá interesse principalmente para estudar a *evolução* do discurso ao longo do tempo, mais do que enquanto processo de *certificação* da sua *estabilidade e permanência*, que, de qualquer modo, não poderão ser tomadas como *garantia* ou *prova* de "*realidade*", (*pré*)*existência*, *verdade*, *correção*, *precisão*, *exactidão*, *objectividade*, ou *pureza* do discurso.

Nos mesmos termos, a *variação de perguntas do guião*, ou a *comparação de guiões alternativos*, de *formulários de entrevista*, ou de "*questionários*", fará mais sentido numa perspectiva de *construção do objecto*, que poderá requerer a *evolução do guião* com a investigação, do que numa lógica de "*eliminação dos vieses do instrumento*", tal como a *construção da amostra* poderá ser mais solidária da *construção do objecto*, ou da *teoria* a ele

relativa, do que da *reprodução fiel da população*, ou da *representação do "estado das coisas"*, *representação* que também assentaria, de resto, no desenvolvimento do *conhecimento relativo ao objecto de estudo*.

Mais do que analisar a *homogeneidade* e a *estabilidade* do *comportamento dos entrevistadores*, reportável ao *guião de entrevista*, fará sentido analisar o discurso produzido e pensar a *comparabilidade* a esse nível, pois, ainda que a *idealização* e *programação* dos *parâmetros do dispositivo* de investigação possa estar nas mãos do investigador, a sua *interpretação*, *negociação*, *controlo* e *regulação* escapa-lhe em parte, incluindo no que concerne à *amostragem*, quer devido à *auto-selecção*, ou *voluntariado*, que traduz a anuência em ser entrevistado, quer devido à difícil identificação, determinação e imposição do *ponto de vista a partir do qual se responde*, ou da *identidade* assumida pelo entrevistado ao responder, bem como da *entidade a quem o entrevistado dirige o discurso*, indissociável do modo como interpreta a *situação*, que se repercute no modo como concebe o *papel* e a *neutralidade do entrevistador* e no modo como negocia o *contrato de comunicação*, que por sua vez determinará quer a *interpretação* que fará dos *comportamentos do entrevistador*, quer a *interacção* que com ele vier a manter.

Por conseguinte, a *análise comparativa do comportamento do entrevistador*, tomado isoladamente, não é informativa acerca de um fenómeno que constitui uma *co-construção interaccional*, ou *interactiva*, tal como a *entrevista estandardizada* não é garante da efectiva *homogeneidade das entrevistas*, que requeriria, antes, um processo de *adaptação*, *clarificação* e *confirmação* (com os "*respondentes*" em entrevista) do significado dos enunciados trocados.

A própria *confrontação do sujeito com as suas aparentes incoerências e contradições* visará mais *clarificar*, *desenvolver* e *reelaborar o sentido* do seu discurso e do seu pensamento que distinguir aquilo que nele existe de *verdade* e de *mentira*.

A chamada *confirmação pelos e com os respondentes durante a entrevista* dirá respeito, por conseguinte, como em qualquer *diálogo*, quer à *compreensão do discurso do entrevistado*, quer à *elucidação da interpretação que o entrevistado faz dos enunciados do entrevistador*, numa perspectiva de *clarificação* e *adaptação recíprocas*, fenómeno em que de resto assenta toda a *comunicação*, quer se tenha por objectivo primordial a *clarificação e precisão* do quadro conceptual do sistema de significação do sujeito (em *entrevistas sucessivas*, como preconiza Spradley 1979), quer se vise principalmente a *confirmação ou*

infirmção das hipóteses de investigação, a partir da análise do modo como (teoricamente) se traduzem no plano discursivo (como refere Kvale 1996), o que não significa necessariamente que se peça aos sujeitos que se pronunciem directamente sobre as hipóteses e o quadro conceptual ou a *teoria do investigador*, ou que discutam o modo como essas hipóteses se especificam, operacionalizam e articulam com o *quadro conceptual e o discurso dos sujeitos*, tudo dependendo do *sistema teórico*, da *problemática* em questão e do grau e tipo de *participação* que requer dos entrevistados, que (como aponta Lather 1986) pode estender-se até à *teorização colaborativa*.

De qualquer modo, mesmo fora do quadro da *investigação-acção*, devido aos reflexos que toda e qualquer investigação terá no modo de *entender e compreender* a "realidade", o conhecimento produzido será sempre de algum modo *generalizado, utilizado e aplicado*, perfilando-se, neste contexto, uma possibilidade de *validação pelos utilizadores* (a começar pelo próprio "autor" do estudo em causa), mesmo que se projecte para além do limite temporal de cada projecto concreto de investigação e das fronteiras de cada estudo específico, prolongando-se para além da *observação participante*, ou de *ciclos de entrevistas sucessivas*, numa cadeia de *investigações sucessivas*, que coloca a *co-construção dialógica e intersubjectiva* no plano tanto da interacção com os textos científicos anteriormente produzidos, como da análise do *confronto entre a teoria e a prática*, ou entre a *formalização teórica* e cada *caso*, ou conjunto de *novos casos concretos*, no âmbito do processo *usual* do desenvolvimento do conhecimento científico.

Será, de resto, nesta perspectiva de *construção e reconstrução do conhecimento* que se inscreverá a *triangulação*, enquanto *confrontação, articulação e integração* de diferentes tipos de informações (ou de abordagens, teorias, métodos, técnicas, instrumentos, documentos, registos, fontes, perspectivas, depoimentos, testemunhos, dados, resultados, conclusões, etc.), mais do que (mesmo que se identifiquem e reconheçam "relatos" e "informantes" menos *competentes, conhecedores e credíveis*) enquanto modo de *validar* certas informações a partir de outras, "transparentes", "óbvias", "evidentes", "indiscutíveis", ou tomadas como "defenitivamente" *validadas* com antecedência, e que as primeiras seria suposto *reflectirem, espelharem, reproduzirem, traduzirem, duplicarem, copiarem, ou decalcarem*.

A *triangulação*, se se lhe quiser continuar a chamar assim, traduz uma *estratégia* e um *plano de investigação* (de *construção do objecto e do conhecimento*, que fundamenta, sendo

reciprocamente por ele justificada), não se limitando portanto a um "simples" e "imediato" procedimento de verificação e controlo de dados, com vista a eliminar "automaticamente" aqueles que apresentassem "falhas", "imprecisões", "inexactidões", "viéses", "erros", "incorecções", "deformações", "distorções", "imperfeições", ou "defeitos".

A triangulação alicerça-se, configura-se, interpreta-se e projecta-se no plano teórico, sendo na mesma lógica de construção e reconstrução do conhecimento que se inscreverá a noção e o trabalho de desconstrução e de ruptura epistemológica, a que a triangulação de resto se associará.

6.3: A Coerência como Critério Fundamental

O valor do conhecimento produzido não depende, assim, de um conjunto de procedimentos a utilizar acritica e irreflectidamente, de modo mecânico, maquinal, automático, ou (como diria Kvale 1996) burocrático, que daria primazia ao instrumento sobre a técnica, à técnica sobre o método e ao método sobre a teoria e o conhecimento, até porque esses procedimentos são utilizados e interpretados diferentemente consoante os objectos e objectivos do estudo.

O valor do conhecimento julga-se, no entanto, de qualquer modo, pelo grau e pelo modo como *resiste à análise crítica*, que implica *confrontação*, no fim de contas, entre leituras alternativas dos indícios de que se dispõe e que se impõe *decifrar*, "*compatibilizar*" e *articular*, *análise crítica* da qual todos os *planos de investigação*, experimentais e não experimentais, incluindo todos os *procedimentos de validação* atrás referidos, não constituirão senão tentativas (ou modos) de especificação e operacionalização.

A *coerência* (teórico-empírico-prática) por que se orienta e rege a *análise crítica* apresenta-se, assim (na linha de Hodder 1994), como o *critério* último de *avaliação do conhecimento científico*, o critério de *aceitabilidade*, *solidez*, *consistência*, *fiabilidade*, *relevância*, *pertinência*, *adequabilidade*, *plausibilidade*, *operatividade*, *funcionalidade*, *aplicabilidade*, *utilidade*, *eficácia*, *eficiência*, *viabilidade*, *racionalidade*, *inteligibilidade*, *credibilidade*, *garantia* e *legitimidade*, que a noção de *validade* encerra. Sendo para essa mesma *coerência* que remetem, no fim de contas, as noções de *veracidade*, *repêetibilidade*, *previsibilidade*, *predictibilidade*, *correspondência*, *corroboração*, *comprovação*, *confirmação*, *verificação*, "*probabilidade*", *generalizabilidade* e *objectividade*, anteriormente

equacionadas predominantemente no quadro do *realismo positivista*. *Coerência* que sustentará, finalmente, a construção da "*intersubjectividade científica*", em contraste com a "*intersubjectividade cultural*", não necessariamente *coerente* nem obrigatoriamente assente num trabalho de *análise crítica*.

Coerência por outro lado relativa a todo o empreendimento científico, da teoria à teoria, ou do conhecimento anterior ao novo conhecimento, passando pelo método e pelo processo de o construir, não se requerendo (como sugeria Cannell 1985b) a *validação* de cada etapa separada e aditivamente, das hipóteses, ao plano de investigação, ao dispositivo, à técnica, instrumento e respectivas perguntas, aos respondentes, sua (designação, ou selecção), credibilidade e competência, às respostas, análise, interpretação e, finalmente, às conclusões, apresentando-se, em contra partida, todas as etapas e fases solidárias umas das outras no processo de "construção do objecto de investigação e de construção do conhecimento", não se mostrando a "recolha" separável da "análise", quer porque já existe uma análise durante a "recolha", quer porque a "análise" não pode ignorar o "processo de produção dos dados", não sendo por-a "recolha" e as hipóteses que a guiam se *validarem* com recurso a um processo de análise, que a *validação da análise dos resultados* poderá deixar de considerar e incluir a *análise do processo de "recolha"*.

O valor da entrevista de investigação não deve, por conseguinte, ser pensado isoladamente, no quadro de uma "*lógica técnico-instrumental*", mesmo em relação à teoria da entrevista, ou à *teoria do método*, não devendo, por outro lado, encarar-se a *validação dos resultados da entrevista* por intermédio de outras técnicas e registos (como os de observação), como se estes não carecessem de qualquer *validação*.

A *confrontação e articulação* entre *técnicas, resultados e hipóteses* inscreve-se sempre num programa de construção do conhecimento, que se avaliará quer pela *coerência teórica do programa de investigação* quer pela *coerência do conhecimento que produzir*.

Mais do que um *instrumento* ou *técnica científica*, a entrevista de investigação é, em última análise, uma *prática social*, que poderá remeter a preocupação de *sistematicidade*, de *absoluto controlo* e de *manipulação técnica* mais para o plano da *análise e verificação (dos parâmetros do processo, à posteriori)*, que para o plano do acontecer da *co-produção* discursiva, até porque o "*controlo*" pode ser equacionável no interior de uma *negociação, contrato e co-regulação* (mesmo que *tácitas*), não deixando por isso, contudo, de exigir do entrevistador um *comportamento teórico e metodologicamente esclarecido*.

Finalmente, observa-se que na *entrevista de investigação*, e nos *dispositivos de investigação* em geral (tal como no caso dos *dispositivos de avaliação*), o plano epistemológico se articula (*coerentemente*) com os planos *ético*, *político*, *axiológico* e *social*.

Mas reconhecer a toda a investigação, e à entrevista de investigação, os seus contornos *éticos*, *políticos*, *morais* e *axiológicos*, bem como a sua *inserção social* e o seu carácter de *prática social*, associável a *interesses*, *jogos* e *lutas de poder*, que a definem como *co-construção colaborativa* (ou *conflitiva*), reforçará a contestação da "*racionalidade técnica*" na conceptualização da entrevista de investigação (bem como da generalidade das "*técnicas de investigação*" em ciências sociais), uma vez que essa *racionalidade* (que separa *sujeito* e *objecto*, *instrumentos* e *resultados*, *meios* e *fins*, *investigador* e *investigado*, *investigação* e *intervenção* e *dispositivo de investigação* e *sistema social*) atribui ao (ou requer e supõe do) investigador um *controlo (técnico)* absoluto (que ele não tem) do *dispositivo de investigação*, que é tomado em si próprio, encarando aditiva e separadamente as diferentes *técnicas* (que conjuga) e as diferentes *fases* e *etapas* do processo, como se pudessem ser tomadas isoladamente e independentemente do (mesmo) *contexto sócio-institucional* de que fazem parte (ou em que se inscrevem e a que se articulam) quer a *situação e prática social* (ou *fenómeno*) em estudo, quer o próprio *processo de estudo e investigação* que sobre eles se debruça.

A *entrevista de investigação* (sobre a *avaliação da formação pelos participantes*) não parece, portanto, analisável e conceptualizável em termos radicalmente diferentes da *entrevista de avaliação (da formação pelos participantes)* e a análise do *estatuto epistemológico dos resultados da entrevista de investigação* não pode deixar de fazer apelo, por conseguinte, nem à análise do *estatuto teórico-científico desse dispositivo de investigação*, nem à consideração da (mesma) *inserção sócio-institucional da investigação*, da entrevista de investigação (e das outras *técnicas* e procedimentos a que se articule), do *objecto de estudo* (que, neste caso, integra a *avaliação da formação pelos participantes*) e dos *protagonistas da entrevista de investigação*, ou seja, da (mesma) *constituição, construção e inserção social* do *objecto* e do *processo de estudo* (ou tanto da *prática social* que é tomada como *objecto de estudo*, como da *organização e prática social* que se institui como *processo de investigação desse objecto*).

III - O ESTATUTO METODOLÓGICO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A *análise de conteúdo* constituirá (ou parece constituir-se como) uma etapa do processo *elaboração dos "dados"*, em princípio (mas apenas em parte) posterior à fase da sua *produção em entrevista*, que visará *"transformá-los"* em *"informação"* *teoricamente significativa*, ou *esclarecedora face à problemática* em questão. Será nesta perspectiva que se compreenderá que Bardin (1979) a defina como uma *"leitura dupla"* (*"horizontal"* e *"vertical"*), em que a *"segunda leitura"* se substituirá aos *"significados imediatos"* (e às *"aparências"*) da *"leitura normal do leigo"*, sobrepondo-se a ela (mas porventura exercendo-se sobre ela e passando por ela antes de e) *no sentido de "desviar o olhar"* para um *significado que se encontra em "segundo plano"*, para uma *"segunda significação"*, que (também Weber 1990) reputa ser de natureza *"inferencial"*.

Concebendo-a, assim, separadamente da *etapa de produção do discurso*, e, até, confiando-a eventualmente a membros diferentes da equipa de investigação, instituindo e supondo uma *cisão* entre investigador e entrevistador (para além da *divisão* entre entrevistador e entrevistado), porventura facilitadora da *clivagem com o senso comum* (e/ou com a *leitura comum*), o *valor científico e epistemológico dos seus resultados* parece equacionável exclusivamente em função do *estatuto metodológico da técnica, teórica e cientificamente fundado*, ou fundável (e aparentemente isolável das dimensões *ética, política, axiológica e social* do *dispositivo de produção do discurso* em análise).

A análise do *estatuto metodológico da análise de conteúdo* revela, no entanto, quer a fragilidade da sua *formalização e conhecimento metodológicos*, quer a sua *inscrição cultural e intuitiva* (e, por conseguinte, *ideológica*), nomeadamente (mas não exclusivamente) no que se refere à *"primeira leitura"*, reintroduzindo as questões quer da *organização e inserção social da investigação*, quer da *ruptura com o senso comum* (ou *ruptura com os produtores da comunicação*), da *participação na investigação* (e/ou *na avaliação*) e da *objectividade dos seus resultados*, ou dos *critérios de cientificidade* da análise de conteúdo e respectivos *procedimentos de teste e (indicadores de) verificação*, acabando, também no quadro da análise de conteúdo, por reforçar-se a crítica à *"racionalidade técnica"* da (*técnica* de) investigação e por se apontar (porventura mais) no sentido da *análise crítica do conhecimento produzido*, do que do *estrito controlo técnico dos processos e procedimentos de investigação e de análise*, não parecendo justificar-se, igualmente no caso da análise de conteúdo, a abstracção do *contexto sócio-institucional e cultural da análise e da investigação* que ela corporiza (mesmo quando se encara esse contexto como dissociável, ou dissociado, daquele

inerente ao *dispositivo de produção do discurso* em análise e à *situação social onde ele se joga e se constroi* e/ou *a que ele se reporta e se refere*).

Assim, examinam-se a seguir, em termos gerais, os princípios, etapas, processos, procedimentos, componentes (e, respectiva interrelação), mecanismos, regras, preceitos e critérios da técnica de análise de conteúdo, os seus pressupostos e as suas bases epistemológicas, teóricas e *empíricas*, quer no que diz respeito aos seus *resultados*, quer a propósito do *modo de os produzir*, por forma a procurar estabelecer o seu *estatuto* e *valor*, quer no quadro da *investigação científica*, quer (ao exercer-se sobre o discurso dos participantes) no contexto da *avaliação da formação pelos participantes*, uma vez que, tal como no caso da entrevista de investigação, a tónica parece ter passado da *objectivação dos resultados* para a *objectivação da técnica* de análise de conteúdo, seus instrumentos e respectivos algoritmos, que, se devidamente (ou completamente) fundados, explicitados, formalizados, programados, seguidos e controlados, poderiam permitir anular (ou, pelo menos, reduzir drasticamente) a *subjectividade* da análise, ou a *interferência* do analista, remetendo a *garantia de qualidade* para a *inspecção dos processos*, que explicariam, demonstrariam, fundamentariam, justificariam e (pretensamente, ou desejavelmente) *validariam* os resultados produzidos.

A análise desenvolvida conduz, no entanto, ao questionamento de muitas das suposições e da lógica em que assentam numerosas *propostas técnicas* da análise de conteúdo, nomeadamente no que diz respeito à *natureza do conteúdo da comunicação* e aos componentes, instrumentos e características do trabalho de análise de conteúdo, ou tanto no que respeita ao *objecto de análise*, a *comunicação*, o *discurso*, o *texto*, a *mensagem* e a *significação* (e ao *objecto de investigação*), como no que se refere à *actividade de análise* (que se lhe adequaria, deveria adequar, ou cujas características, de qualquer modo, pressupõe), obrigando a reequacionar as suas directrizes, critérios, procedimentos e indicadores de verificação, acabando, finalmente, por contribuir também para desenvolver a reflexão e a conceptualização acerca da própria actividade de avaliação, no interior da qual, de resto, conduz a esbater ainda mais a separação entre os diferentes *estatutos da perspectiva dos participantes na avaliação da formação*, mormente entre *descrição*, *comparação* e *avaliação*, bem como entre *cultura* e *experiência pessoal*.

1. A Análise de Conteúdo como Teorização

Como sugerem Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon (1985), Maisonneuve e Margot-Duclot (1964) e Maroy (1995b), a *análise de conteúdo* constituirá, em última instância, um trabalho de *questionamento do material* em análise, ou (como diria Charaudeau 1982) de *interrogação do texto*, que (para Ghiglione, Kekenbosch e Landré 1995) "não mostrará nada nem dará nada a ver" se não for questionado, efectuando-se tal *questionamento* a partir de um conjunto de *interrogações* com origem numa *problemática teórica* e inscrevendo-se, por conseguinte, num *sistema nocional* (segundo Cartwright 1974), num *campo conceptual*, ou (como também nota Caetano 1993a) numa *estrutura teórica*, e (na perspectiva de Blanchet e Gotman 1992, Bonnafeous e Tournier 1995, Cabral 1984, L'Écuyer 1990 e Maroy 1995b) submetendo-se a um "*sistema de hipóteses*" pertinentes para o estudo do *fenómeno* em questão.

Ela implicará, consequentemente, a formulação e explicitação do "*ponto de vista*" e da "*perspectiva*" em função dos quais se vai perscrutar e esquadrihar o material, de modo a dele extrair a *informação que permita responder às questões que se coloca a investigação*. Impôr-se-á, portanto, clarificar o *objectivo de estudo*, a *perspectiva de investigação* e o *modelo teórico* que enquadra e fundamenta as questões e o "*sistema de descrição*", ou "*de transcrição*" (nos termos de Marchio, Morin, Pechnard e Trognon 1972), a "*grade teórica*", "*grade de interrogação*", ou "*chave de leitura*" (segundo Kaufmann 1996), o "*protocolo de codificação*" (de acordo com Grandi 1995), o "*esquema de análise*" (para Cartwright 1974), o "*sistema de tradução*" (nas palavras de Leger e Florand 1985), o "*sistema de transposição*", ou de "*conversão*" do "*discurso dos sujeitos*" num "*discurso teórico*", ou "*teoricamente significativo*" (como sugerem Prein, Kelle, Richards e Richards 1995), correspondendo a *análise de conteúdo* (na óptica de Araújo 1995) à tradução de uma "*teoria local*" numa "*teoria mais geral e substantiva*".

Tratar-se-á, portanto, quer de *situar a produção discursiva no campo definido pela teoria* (como sugere Pennel 1996a), quer de determinar, fundar e desenvolver, ou (nos termos de Kaufmann 1996) "*fabricar uma teoria*", ou "*um esquema de inteligibilidade*" (diria Maroy 1995b), na linha da *grounded theory* (como propõem Glaser e Staruss 1967, Huber 1988 e 1995, Jones 1988, Kelle 1995b, Lonkila 1995, Pidgeon e Henwood 1996, Prein, Kelle, Richards e Richards 1995, Richards e Richards 1995 e Strauss e Corbin 1990), o que não

significa que as "*categorias*" emergem dos "*dados*" como se "lá estivessem objectivamente à espera de serem descobertas" (como sublinha Jones 1988), compreendendo-se que Krippendorff (1980) e Marcelo Garcia (1992) entendam a "*codificação*" como um esforço ou um *trabalho interpretativo e explicativo* por parte do investigador, que Strauss e Corbin (1990) definam a *análise* como *interpretação*, que (na óptica de Miles e Huberman 1984) se encare o desenvolvimento de um "*código*" como um trabalho de *teorização*, ou (segundo Kaufmann 1996) de "*construção do objecto*", do seu "*recorte*" em função de um "*sistema de conceitos*" (nos termos de Natanson 1982), não constituindo a *análise de conteúdo* senão um método de *análise teórica* (para Kaufmann 1996), ou de *teorização* (como sugerem Richards e Richards 1995).

Justificar-se-á, por conseguinte, que, na sequência de Berelson (para L'Écuyer 1990, Pennel 1996a, Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut 1983 e Unrug 1977), se considere que uma *análise de conteúdo* vale o que *valerem* as suas "*categorias*" e que, segundo Tesch (1992), o "*sistema de categorias*" possa constituir-precisamente o "*resultado*" da *análise de conteúdo*, que desembocará, assim, num "*modelo conceptual*", ou (nos termos de Vala 1986a) numa "*teoria com valor substantivo*".

1.1. A Determinação Teórica do "*Conteúdo*" Significativo

Nesta óptica, será a *problemática* e o *quadro teórico* em questão que permitirão definir e identificar o "*conteúdo da comunicação*", ou os componentes do conteúdo que são "*significativos*" e "*relevantes*", bem como (de acordo com Krippendorff 1980) referenciar o "*contexto pertinente*", seus elementos e respectiva *interacção com os "dados"*, fazendo apelo a uma "*teoria do contexto*" e a uma "*teoria dos dados*" (ou do "*texto*") para efectuar "*interpretações*" e "*inferências*", ou, até (segundo Hesse-Biber e Dupuis 1995, Huber 1995, Kelle, Sibert, Shelly, Hesse-Biber e Huber 1995, Sibert e Shelly 1995, Unrug 1977, Vala 1986a e Weber 1990) para "*testar hipóteses*", possibilitando a sua *validação* e, por seu intermédio, a *validação da teoria* de referência, perspectiva que (na lógica de Blanchet e Gotman 1992 e Grandi 1995) se afigura compatível com a possibilidade de descobrir uma *multiplicidade de significados potencialmente* inscritos no mesmo texto, forçando a passagem de um "*paradigma da autoridade do texto*" para um "*paradigma da autoridade do leitor*", que *reconstruirá o texto e o contexto no momento da leitura*, através de um *processo de*

interpretação que se rege pelo *sistema de referências* que produziu a "*chave de leitura*" e que a *justifica* teoricamente, sendo portanto a *teoria* que permitirá (também na óptica de Weber 1990) *quer interpretar quer explicar o texto*.

Nestes termos (e como sugerem Blanchet e Gotman 1992, Cabral 1984, Lassarre 1978, Maisonneuve e Margot-Duclos 1964, Miles e Huberman 1984, Pereira de Queiroz 1991 e Unrug 1977), a *análise de conteúdo* apresentá-se como um processo inelutavelmente *selectivo*, podendo o mesmo material ser *analisado e classificado simultaneamente segundo diferentes "perspectivas", "pontos de vista" e "sistemas de categorias"*, ou seja, podendo (como referem Damas e De Ketele 1985) ser objecto de uma *análise pluridimensional*, ou *multidimensional*, onde a mesma "porção de material" é alvo de uma *multicodificação*, que (de acordo com Krippendorff 1980, L'Écuyer 1990 e Weber 1990) não deixa de se submeter às *qualidades lógicas*, que (segundo Cartwright 1974 e Lassarre 1978) são exigidas a todo o "*sistema de codificação*", ou "*de análise*", onde se contam a *homogeneidade*, a *exaustividade*, a *exclusão recíproca* e a *pertinência* (qualidades sem dúvida requeridas por toda a "*linguagem*" que se pretenda composta por "*signos unívocos*", que Fraenkel, 1995, reputa constituir o "*sonho dos lógicos*").

Homogeneidade, exaustividade e exclusão recíproca das "categorias de análise" que indubitavelmente se associarão (na perspectiva de Ghiglione e Matalon 1982 e Kelle e Laurie 1995) a uma redução da *ambiguidade* do trabalho e promoverão uma maior *consistência*, *nitidez* e *clareza* do *resultado*, redundando numa maior *precisão* e, conseqüentemente, num maior grau de *reprodutibilidade* e *fiabilidade* da análise (traduzível quer num elevado grau de *acordo inter-analistas*, quer num elevado nível de *concordância análise-reanálise intra-analista*), *consistência* à qual a *pertinência das "categorias"* conferirá *validade*.

De resto, a "*exaustividade da análise*" será sempre *relativa* aos *objectivos* e ao *quadro teórico* da investigação (como sugerem Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trignon 1985), dos quais será também indissociável a avaliação da *pertinência*, *legitimidade*, *correção*, *plausibilidade* e *produtividade "da análise"*.

Não fará sentido, nesta linha, perspectivar os "*dados*" (construídos) e os "*resultados*" (produzidos) como *independentes do método de "recolha"* e do *método de análise*, do *instrumento* utilizado e da *teoria* que o fundamenta, apenas sendo possível asseverar a "*realidade*" do *fenómeno* por intermédio da "*interacção*" com o *instrumento*, como parece sugerir Krippendorff (1980) ao discutir a noção de *fiabilidade*, que poderá dizer-se que

traduzirá essencialmente a *estabilidade da aplicação do método* (daquele método particular) ao estudo de um determinado *fenómeno*, prespectivável também em termos de *(re)aplicabilidade* na *elucidação e caracterização* de um determinado *objecto*, podendo associar-se, assim, à noção de *validade* (que para Krippendorff 1980 não se demonstrará pela simples *correspondência directa* com "o que se sabe ser verdade", ou o que "se supõe já validado"), aparecendo, portanto, a *consistência* e a *coerência* da análise como interiores ao processo de *validação*.

A "*análise de conteúdo*" passará, assim, por um trabalho de *identificação, reconhecimento, selecção, ou "recorte"* do "*conteúdo pertinente*", que depois vai encarregar-se de *classificar, catalogar, codificar, ou distribuir* em função de uma "*grade de análise*" e de "*codificação*", que (como sugerem Bardin 1979, Cartwright 1974, Detry e Lopo 1991, Huber 1991, Kelle 1995b, Krippendorff 1980, Lassarre 1978, Lefevre 1990, Miles e Huberman 1984, Seidel e Kelle 1995, Tesch 1992 e Weber 1990), constitui o "*sistema de categorias*", que representarão as "*modalidades das variáveis*" ("*indicadas*" e "*indiciadas*" no discurso dos sujeitos) que *operacionalizam* os "*conceitos da problemática teórica*" em que o analista-investigador trabalha, conceitos que, se forem *claramente definidos* no e pelo "*instrumento de análise*" (respeitando as qualidades acima referidas: *homogeneidade, exaustividade, exclusão recíproca e pertinência*), proporcionarão (de acordo com L'Ecuyer 1990 e Miles e Huberman 1984) uma *significação fixa* para qualquer analista que a ele recorra, traduzível na *invariância* da ligação entre as "*unidades do material*" e as "*categorias correspondentes*", a que Huber (1991) se refere em termos de *validade interna* e *validade de conteúdo da codificação*, que Cartwright (1974) insere na problemática da *objectividade* e que Bardin (1979) e Krippendorff (1980) situam na *fiabilidade, ou fidelidade*.

Aqui a noção de "*código*" não equivalerá exactamente, por conseguinte, ao conceito de "*código linguístico*", apesar do paralelismo e da analogia serem legítimas, pois propõe-se essencialmente designar o "*elenco conceptual*" que se reporta à "*teoria científica*" de *referência dos problemas e questões da investigação*, identificando, portanto, a "*linguagem da teoria do investigador*" (como sugere Maroy 1995b) e não a "*língua e linguagem*" (da teoria) dos *inquiridos* e da *comunicação, e interacção* que possam ter mantido com o entrevistador(-investigador), ou podendo corresponder, quando muito (na óptica de Bardin 1979), à "*linguagem intermediária*", entre a "*teoria*" de *referência da investigação* e a "*linguagem dos sujeitos*".

O valor do "*instrumento de análise*", que (de acordo com Blanchet e Gotman 1992) funciona como um "*questionário*" e que Lassarre (1978) propõe medir-se em função dos "*critérios psicométricos*", segundo ele exigíveis e aplicáveis aos testes psicológicos e a "todo o modo de observação" (critérios que incluem a *validade*, a *fidelidade*, a *discriminação*, a *sensibilidade* e a *objectividade*), dependerá pois, em primeiro lugar, da *validade da teoria* que o sustenta (como sugerem Ghiglione e Matalon 1982) e/ou da *contribuição teórica* que proporcionar a análise com base nele efectuada (a que alude Cartwright 1974), da sua *relevância e pertinência teórica* (nos termos de L'Écuyer 1990), conducente a uma melhor *compreensão e conhecimento* do fenómeno em causa, fazendo, por conseguinte (nas palavras de Moirand 1995), avançar o estado dos *conhecimentos* num domínio determinado. Assim, além da *consistência e coerência "empírica"* do "*instrumento*" e da *análise* solicita-se primeiramente (como sugere Weber 1990) a sua *fundamentação*, ou *consistência e coerência teórica* (pois é nela e em relação com ela que se fundará o acto de *validação "empírica"*).

1.2. O Deambular Entre Dois Planos de Significação que Se Interpelam

Especificar o *método de análise de conteúdo* implicará portanto, em primeiro lugar, formular convenientemente a *problemática*, as *questões* e as *hipóteses* de investigação, a *perspectiva* e o *quadro teórico* que integram a "*grade de análise*", conferindo (de acordo com Hiernaux 1995) *estatuto teórico* (ou científico) aos "*materiais*" e à análise, e implicará, além disso (mas com base nisso), explicitar as *regras e critérios de codificação*, ou de *utilização da grade*, que incluem (nos termos de Krippendorff 1980 e Lebart e Salem 1994) as "*regras de leitura e de interpretação*", ou a "*técnica interpretativa*" (diria Feldman 1995), ou seja, explicitar todos os passos da análise (como refere Amado 1995), *objectivando-o* (segundo L'Écuyer 1990), ou *descrevendo completamente o modo de "tratamento" e "caracterização" do discurso* do sujeito, por forma a torná-lo "*cientificamente enquadrável*", afigurando-se tal *explicitação, especificação, definição, precisão e fundamentação* promotoras de um trabalho *sistemático e exaustivo* (como sugere Lassarre 1978), ou *consistente e fiável*, além de *pertinente e frutuoso*, ou de *produtivo e esclarecedor*.

Será também o *quadro teórico* da investigação que (segundo Bardin 1979) permitirá ir além da "*interpretação óbvia*", que, de qualquer modo, Clapier-Valladon (1980) refere integrar a *análise de conteúdo*, "*interpretação óbvia*" porventura correspondente (na óptica de

Amado 1995) a um "*saber de primeira ordem*", associável à "*percepção*", "*leitura*", "*entendimento*", ou "*teoria*" do inquirido, ir além dela, ou (de acordo com Veiga Simão e Caetano 1992) projectar-se para lá da "*mensagem*" que o sujeito terá procurado transmitir e (nos termos de Kaufmann 1996) ultrapassar o "*conteúdo aparente*", em direcção à análise dos *fenómenos* psicológicos, ou sociais (definidos pela *problemática*) que lhe estarão "*subjacentes*", nela se "*manifestando*", "*(en)formando-a*" e (nos termos de Dorna e Ghiglione 1989a) nela se "*reflectindo*", ou, em contra partida (como sugerem Achouche 1996, Bergmann 1994, Cortazzi 1993, Foucault, referido por Grandi 1995, Potter 1996, Riessman 1993 e Trognon 1994) se "*estruturarão*" e ganharão vida, realizando-se, produzindo-se, construindo-se e constituindo-se por intermédio da comunicação (e da mensagem), obrigando (com Silverman 1994) a considerar o *discurso* enquanto fazendo parte do *fenómeno* (propriamente dito, em lugar de o tomar como *meio* indirecto de aceder ao *objecto* ou ao *fenómeno*).

Será neste contexto que se compreende que Clapier-Valladon (1980) afirme que o "*aparelho metodológico*" da *análise de conteúdo* se identifica ao do "*pensamento científico geral*", ou, simplesmente, ao "*método científico*" (cujo *resultado* ou *produto* será avaliável, na perspectiva de Krippendorff 1980, em termos de *validade da amostragem*, *validade predictiva*, *validade retroactiva*, *validade concorrente*, *validade correlacional*, *validade convergente*, *validade discriminante*, *validade pragmática* e *validade de constructo*, que incluirão a *validade interpretativa* e a *validade comparativa*, referidas por Ghiglione, Kekenbosch e Landré 1995, e que se resumirão, no fim de contas, à *validade das hipóteses*, apontada por Weber 1990), em lugar de se identificar ao "*aparelho metodológico*" da *linguística* ou da *semântica*, ainda que reconheça que a "*análise estrutural*" e a "*análise da narrativa*" permitem precisar a "*organização do sistema simbólico significante*" que "*dá sentido ao discurso*", permitindo desse modo (na lógica de Krippendorff 1980) contribuir para determinar a *validade semântica* (da componente "*leitura da mensagem*") da *análise de conteúdo*.

Ser-se-á, por conseguinte, levado a reconhecer (com Marchio, Morin, Pechnard e Trognon 1972) que a "*análise de conteúdo clássica ou temática*" (como, aliás, a *entrevista* e qualquer *dispositivo de investigação* em ciências sociais, incluindo a *experimentação*, como observam Flieller e Trognon 1985 e Trognon 1973 e 1985), apesar de se inscrever num *universo de linguagem*, de manipular *operações de linguagem* e de utilizar a *linguagem como instrumento e como material* (constituindo, de resto, a linguagem o *meio* onde actuam os

investigadores, como nota Grandi 1995), pelo que implicará ou pressuporá (na óptica de Lebart e Salem 1994) uma *concepção teórica da linguagem*, a *análise de conteúdo*, dizia-se, enquanto instrumento criado *à margem da ciência linguística*, não interroga a sua *relação à linguagem*, não a tem em consideração e não utiliza a língua como *referência heurística*, tomando-a como "*allant de soi*" (diria Achouche 1996), bem como as "*práticas discursivas*", que em ciências sociais representam o essencial dos *dados*, não as problematizando, ou não as tomando como *objecto* problemático, explicando-se que (como observa Trognon 1978b) a *análise de conteúdo*, tal como foi definida por Berelson, não tematiza na sua *metodologia as manipulações e as operações interpretativas* implícitas no (e utilizadas pelo) *processo de análise*.

A *análise de conteúdo* propõe, por conseguinte, "*interpretações*" em função de um trabalho de "*leitura*" efectuado com base numa *teoria* (psicológica, sociológica, ou outra), sendo com base nela que (segundo Clapier-Valladon 1980 e Marchiò, Morin, Pechnard e Trognon 1972) se revelará a "*significação*", ou, melhor, uma "*significação de segunda ordem*" (como refere Jones 1988), assente numa "*categorização de segunda ordem*", de acordo com essa autora, mais uma vez se apresentando a *validade da análise* como dependente da *validade da teoria*, ou do "*sistema interpretativo*" que estrutura e téce a análise, *validade teórica* que, para Ghiglione (1991a) se inscreve na *validade pragmática do método de análise*, na medida em que a teoria em questão, referente à *teorização dos resultados da análise* (à "*teoria do objecto*"), não inclua (devidamente) a "*teoria do método*", a *teorização da análise de conteúdo* propriamente dita (pelo menos no que diz respeito às *operações interpretativas* que incorporam a "*leitura de primeira ordem*").

A *análise de conteúdo* apresenta-se, assim, como reconhecem Quivy e Campenhoudt (1988), e como parecem aceitar Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi e Mevel (1973), como uma *metodologia de análise da comunicação* com um *projecto de conhecimento* diverso do da *linguística* e das *disciplinas que estudam a linguagem*, ou que (como sugere Lopes Ferreira 1994) tomam *a linguagem como objecto*, procurando, sem dúvida (como aponta Trognon 1994), identificar, determinar, descrever, nomear e caracterizar *os processos utilizados pelos indivíduos para significar, comunicar e interagir*, ou utilizar, interpretar e compreender a linguagem, *projecto* que porventura contribuiria para *precisar e aumentar a acuidade da análise* nesse plano, bem como no plano da *relação e articulação entre o "discurso de primeira ordem" e o "discurso de segunda ordem"*, podendo

reconhecer-se, neste domínio e nestes termos (contra a óptica de Blanchet 1991a), que não será a "*prática científica*" que *validará* a "*prática espontânea*", mas esta que *validará* aquela (ou, melhor, que *validará* o modelo que procura descrever, explicar, reconstruir e reconstituir essa *prática espontânea*), não se justificando, neste sentido (de acordo com Silverman 1994), perspectivar a *ciência* como "separada" e "superior" ao "*senso comum*", que tomaria como "*ingênuo*", "*pouco sofisticado*", ou "*estúpido*".

Terá, de qualquer modo, de recorrer-se à "*grade teórica*" para (nos termos de Cassagne, Domenc, Guelfucci, Larrue e Reinert 1983) conjugar a "*fidelidade ao texto*" ("*ao sentido do texto*", de acordo com Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985, ou "*aos dados*", segundo Pidgeon e Henwood 1996) e a "*pertinência relativamente às hipóteses e objectivos do investigador*", ou, (na perspectiva de Cassagne, Domenc, Guelfucci, Larrue e Reinert 1984) "*relativamente ao objecto de investigação*", no sentido em que (como adverte Mannetti 1995) apesar de se poderem fornecer *infinitas interpretações* de um texto, todas aquelas que a "*intentio operis*" não falsifica, isso não significa que se possa dar "*qualquer*" interpretação sobre ele (em função das intenções do destinatário).

Estes critérios poderiam, pois, pôr-se em paralelo com os postulados de Schutz (apresentados por Amado 1995) referentes à: (1) *interpretação subjectiva*, que requer que se tenha em conta a "*interpretação feita pelos sujeitos*" (ou, melhor, "*aquilo que eles quiseram significar*", que Mucchielli 1982 toma como "*significado objectivo*" e que L'Écuyer 1990 considera ser a "*significação exacta da mensagem*", o "*sentido inerente ao material*" e o "*sentido objectivo dos dados*", englobável na *validade semântica* de Krippendorff 1980), e à (2) *adequação*, que exige uma *coerência* entre os "*constructos de primeira ordem*", utilizados pelos sujeitos, e os "*constructos de segunda ordem*", os *constructos teóricos e científicos* utilizados, elaborados e/ou desenvolvidos pelo investigador, embora as *categorias utilizadas na interacção* não possam ser exclusivamente atribuídas ao entrevistado (como sugerem Charolles, in Brassac, Dausendschön-Gay, Kraft e Musiol 1994, Grusenmeyer e Trognon 1995, Gülich 1994, Quasthoff 1994, Trognon 1994 e Trognon e Larrue 1988a, b), na medida em que são retomadas, tratadas, trabalhadas, manipuladas, "*deslocadas*", ajustadas, precisadas, adaptadas, acrescentadas, modificadas, reformuladas, renovadas, redefinidas, transformadas, ratificadas, negociadas, aceites e "*validadas*" na *interacção*, acabando, desse modo, *co-enunciadas, co-determinadas, co-elaboradas e partilhadas* por ambos os interlocutores, revelando-se a sua *significação*, (para Bakhtine, referido por Hudelot 1994, e para Guespin

1984) como *resultante da interação*, como "*significação interaccional*" (diria Luzzati 1993), afigurando-se, de resto, ilegítima (segundo Achouche 1996) a atribuição de qualquer *enunciado* apenas ao locutor, na medida em que *surge na interação*, do mesmo modo se demonstrando inverosímil (segundo Bakhtine, referido por Cottavoz 1991) a ideia da "*transmissão de mensagem*" de um "*emissor*" a um "*receptor*", que se contrapõe à noção de "*co-construção (da mensagem) entre inter-locutores*".

Poder-se-á, pois, questionar que o "*discurso do sujeito*" em entrevista e a "*significação da mensagem*" por ele (co)construída sejam separáveis do *comportamento do entrevistador* e da *perspectiva teórica* do investigador, ou seja, do "*discurso teórico*" a propósito do qual se faz falar o entrevistado, mesmo que se possam tomar a "*teoria*" e a "*interlocução*" como dois *planos de interpretação* e de *validação* relativamente distintos, cuja *articulação* mereceria (de acordo com Ghiglione e Matalon 1982) ser *teorizada*, de modo a (segundo Ghiglione 1991a) estabelecer (declaradamente na *metodologia* de análise) a "*correspondência*" entre o domínio do "*linguístico*" (e/ou da *linguagem* e do *discurso*) e o domínio do "*extra-linguístico*".

1.3. A "*Leitura Global*" como "*Estratégia*"

Mas se o *significado teórico* é identificado, reconhecido, construído, elaborado, atribuído, lido, ou interpretado e explicado após e em relação com a leitura do *significado da mensagem*, será defensável que a "unidade de significação" (segundo Damas e De Ketele 1985 e Tesch 1992), ou "unidade de sentido" (nos termos de Poirier, Clapière-Valladon e Raybaut 1983), a "unidade de sentido mínima" (para Bert-Erboul, Rossi e Rouët 1991), "unidade de significado central" (para Huber 1991), "unidade de significado", ou "unidade significativa" (de acordo com Marcelo Garcia 1992, que a identifica às "ideias gerais"), a "unidade significante", ou "unidade significante mínima" (para Ghiglione e Casari 1989), a "unidade nominal" (referida por Tesch 1992), que é equiparável à "ideia" (também para Lefevre 1990), ao "conceito" (na óptica de Strauss e Corbin 1990), ou ao "tema" (de acordo com Tesch 1992), e que é identificável como "unidade referencial", ou "unidade proposicional" (indicadas por Roller, Mathes e Eckert 1995), "unidade enunciativa" (referida por Cottavoz 1991), "enunciado elementar" (diria Ghiglione 1991a), "enunciado mínimo ou atômico" (para Ghiglione, Kekenbosch e Landré 1995), ou "unidade comunicacional"

(indicada por Manning 1987), que pode ser perspectivada como "unidade mental" (nos termos de Ghiglione e Kekenbosch 1993), como "unidade cognitiva" (para Ghiglione, Kekenbosch e Landré 1995), como "unidade de base das representações humanas" (segundo Bert-Erboul, Rossi e Rouet 1991), como "unidade cultural" (para Weber 1990), ou como "unidade temática" (a que se referem Berthelie e Chossiere 1995 e Maisonneuve e Margot-Duclot 1964), definível como "unidade narrativa mínima", ou "unidade funcional" (para Barthes 1987), ou "estrutura mínima de significação" (para Marchio, Morin, Pechnard e Trognon 1972), abordável como "unidade semântica" (nos propósitos de Blanchet 1991a e Reinert 1986), ou "unidade semântica mínima" (de acordo com Greimas, referido por Pozzato 1995), e encarável como "unidade de texto" (nos termos de Cassagne, Domenc, Guelfucci, Larrue e Reinert 1983 e Reinert 1986), "unidade de recorte do texto" (na perspectiva de Ghiglione 1982), "unidade textual" (para Lebart e Salem 1988), ou "unidade autónoma de tratamento de texto" (diriam Leger e Florand 1985), que pode ser considerada como "unidade de discurso" (apontada por Bonnafoous e Tournier 1995 e Cartwright 1974), "unidade de análise do discurso" (nos termos de Ghiglione e Casari 1989), ou "unidade discursiva" (diria Hudelot 1994), podendo incluir a "unidade linguística" (anotada por Achouche 1996), a "unidade sintáctica" (referida por Ghiglione, Kekenbosch e Landré 1995) e a "unidade apreciativa" (apontada por Rakotonoelina 1995), geralmente pensada como "unidade mínima" (nos termos de Pennel 1996b), "unidade de base" (diria Pennel 1996c), "unidade básica" (para Strauss e Corbin 1990), ou "unidade elementar" (segundo Ghiglione e Kekenbosch 1993), e que, no fim de contas, é referenciável como "unidade de conteúdo" (por Barthes 1987), "unidade descritiva" (de acordo com Tessier 1993), "unidade de descrição" e "unidade de informação" (referidas por Vala 1986a), ou "unidade informativa" (para L'Écuyer 1990), correspondente à "unidade de registo" (de Cartwright 1974), "unidade básica de registo" (de acordo com Cabral 1984), "unidade de codificação" (para Prein, Kelle e Bird 1995), "unidade de classificação" (segundo L'Écuyer 1990), ou "unidade lógica de agregação" (nos termos de Weber 1990), equiparável à "unidade de observação" (de Damas e De Ketele 1985), ou à "unidade de tratamento" (de Ghiglione, Matalon e Bacri 1985), configurável como "unidade de análise" (com Lassarre 1978, Maisonneuve e Margot-Duclot 1964, Nunan 1993 e Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut 1983), como "unidade de amostragem" (para Krippendorff 1980) e como "unidade de contagem" (também para Lebart e Salem 1988), ou "unidade de enumeração" (segundo Cartwright 1974), podendo justificar (na lógica de Lebart e Salem

1988) que se identifique a "unidade estatística" ao "indivíduo" e ao "caso", ou (como sugere também Caetano 1993b) à "ocorrência", à "observação" e ao "item", que, em última instância, é especificável como "unidade de comparação" (nos termos de Ghiglione e Casari 1989); esta "unidade", bem como a "unidade de contexto" (de Cartwright 1974), do qual o "significado" não é "autonomizável", podendo questionar-se o "recorte" de uma "unidade de contexto elementar" (referenciada por Calmettes 1996 e Pennel 1993), ou de uma "unidade mínima de contexto" (nos termos de Mucchielli 1982), e, até, contestar-se (com L'Écuyer 1990) a separação entre "unidade de registo" e "unidade de contexto", propondo, por sua vez, Ghiglione (1991b) que se "confundam" numa única "unidade de recorte"; será defensável, dizia-se, que se demarque esta *unidade* (de *sentido*) em função da *"resposta à questão de investigação"* (como sugere Pereira de Queiroz 1991), que não é necessariamente coincidente com a "resposta à questão colocada pelo entrevistador ao entrevistado" (se bem que o discurso do entrevistado dela se não possa separar), não se afigurando, portanto, redutível à "unidade de diálogo" (a que se referem Musiol 1989, Trognon 1982 e Trognon e Rétornaz 1989), ou à "unidade interaccional" (de Ghiglione e Casari 1989), "unidade sequencial" (para Psathas 1995), ou à "unidade de conversação" (segundo Trognon 1986, que a mostra ainda como "unidade estrutural"); pois, em última análise, será em relação às *"questões de investigação"* que o discurso do sujeito e a *"unidade de material"* (referida por Miles e Huberman 1984) se afiguram *teoricamente significativos*.

Justificar-se-á, pois, na óptica da *"leitura teórica"*, e em paralelo com a problemática da *"leitura da mensagem"* e sua articulação com a *teorização*, que se reúnem numa mesma "unidade", ou que sejam agrupadas e analisadas em conjunto (como sugerem Blanchet e Gotman 1992, Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985, Ghiglione, Matalon e Bacri 1985, Jones 1988, L'Écuyer 1990 e Prein, Kelle, Richards e Richards 1995), todas as "porções do discurso", ou todos os "enunciados", que versam sobre o mesmo "tema", que se referem ao mesmo "objecto", que se reportam à mesma "isotopia" (segundo Hiernaux 1995), ou "que respondem à mesma questão"; desse modo permitindo, também (de acordo com Flahault 1982), *reconstruir o fio da meada que liga uns aos outros os enunciados, o "sentido da ordenação do discurso e da ligação das suas partes"*, ou (na óptica de Ghiglione e Kekenbosch 1993) *a lógica causal e o encadeamento da "progressão temática"*, indicada (para Boudeau, Caplin, Casari, Lucas e Ghiglione 1989) pela *"trama lógico-discursiva"*, que (nos termos de Achouche 1996) traduzirá a *"explicação do raciocínio"*, que irá desembocar

numa "*conclusão*" (como nota Münchow 1995), correspondente ao *desfecho* "onde o locutor quer chegar" (nas palavras de Unrug 1977).

Esta estratégia revelar-se-á, pois, igualmente pertinente no plano da "*leitura da mensagem*", uma vez que (como refere François 1982) o "*sentido de um enunciado*" não se encontra encerrado em si próprio, mas no seu *encadeamento*, que não é aleatório (como adverte Lopes Ferreira 1994), de tal modo que (como nota Musiol 1989) o aparecimento de um novo enunciado pode modificar o sentido do discurso, demonstrando-se os enunciados precedentes hierarquicamente subordinados a enunciados subsequentes, cuja introdução preparam na sequência da intervenção, até em função das "estratégias discursivas" e da "lógica persuasiva" do emissor (de acordo com Dorna e Bromberg 1985), da sua "orientação argumentativa" (segundo Trognon e Larrue 1988a), da "retórica argumentativa" (para Brasseur 1995), ou dos "programas cognitivo-discursivos" (indicados por Ghiglione 1988), mostrando-se a sua *ordenação*, sem dúvida, devedora do processo de *evolução, gestação e construção (no e pelo discurso) da "representação" e da "imagem" do objecto do discurso* e reveladora da "dinâmica do sentido", testemunhada pelas *transformações* operadas pelas *relações ou inter-acções entre enunciados* sucessivos, para já não falar nas *modificações* operadas pelo *jogo interlocutório entre interactantes* diferentes, (veja-se Grusenmeyer e Trognon 1995, Trognon 1982 e 1986 e Unrug 1977).

Como se vê, a significação, mesmo a "mera" *significação da "mensagem"*, transcenderá o sentido que se desprende dos "modelos argumentativos" (da "análise proposicional" de Bromberg e Dorna 1985), ou de "marcadores linguísticos isolados" (como o "determinante do substantivo", consoante seja "definido", ou "indefinido", demonstrado por Ghiglione 1985b), tanto mais que (como nota François 1982) não existe paralelo biunívoco entre "formas" e "conteúdos", não relevando os elementos significantes de escolhas independentes, graças às quais o sentido da mensagem seria apenas a *soma dos sentidos* dos diferentes elementos, de modo que (segundo Gelas 1986) também a palavra, enquanto entidade linguística abstracta, não colaborará para o sentido de um enunciado senão de modo indirecto, pois ela começa por se *combinar* às outras palavras para construir a significação da frase e é esta que, em virtude do seu *posicionamento* no discurso, produz o sentido do enunciado, podendo considerar-se (com Charaudeau 1982) que a palavra não tem um *valor* seguro cujo *sentido* seria fixado de uma vez por todas no dicionário, não acedendo à existência e não vivendo senão no e pelo *contexto particular que a suscita*, não se podendo,

por isso, dizer que ela "*tenha um sentido*" (ou um "*significado intrínseco*", como diz Popkewitz 1992), embora contribua para "*fazer sentido*".

De facto, constituindo a frase uma ordem e não uma série, não se reduzindo a uma *soma de palavras* (como sublinha Barthes 1987), não se afigurará razoável tomar o discurso como se de um "*saco de palavras*" se tratasse (como em grande medida fazem os programas informáticos de análise lexicométrica, segundo Lebart e Salem 1988 e 1994), nem como um "*saco de temas*" (como refere Kaufmann 1996), nem como uma *méra colecção de frases e asserções* (como nota Morrissey 1995), não sendo (como adverte Hudelot 1994) por os interlocutores utilizarem as *mesmas palavras* que se pode dizer que *falam do objecto de modo idêntico*, ou que *digam as mesmas coisas* (como observou Cador 1982), ou que essas palavras *funcionam da mesma maneira*, revelando muitas (como indicam Calmettes 1996 e Fuchs e Vitorri 1993b) um *carácter polissémico* (que confere *ambiguidade* ao *sistema linguístico*, como nota Freedman 1978), podendo mesmo ser "*reactualizadas*" por uma utilização específica num domínio determinado, transformando-se e autonomizando-se (por "*especialização*", diria Mortureux 1995) para formarem uma "*terminologia*" própria (como observa Cottavoz 1991), requerendo-se a *análise do modo como as palavras são usadas* pelos sujeitos (como recomendam Spradley 1979 e Tesch 1992) e não se afigurando possível (ao invés do que parece crer Camlong 1996) induzir a "*história*" a partir do conjunto dos vocábulos de que ela se utiliza.

Compreende-se, assim, que Clapier-Valladon (1980) afirme ser difícil designar a partida os limites precisos da "*unidade de registo*", podendo questionar-se que sejam de ordem "*física*", "*gráfica*", "*morfológica*", "*espacial*", "*léxica*", "*linguística*", "*gramatical*", "*sintáctica*", ou "*conversacional*", não se confinando à materialidade da "*forma gráfica*", do "*carácter*", do "*número de caracteres*", do "*morfema*", do "*lexema*", do "*termo*", da "*palavra*", do "*sintagma*", da "*frase*", do "*enunciado*", da "*linha*", "*conjunto de linhas*", "*página*", "*período*", "*parágrafo*", "*capítulo*", "*sub-capítulo*", "*rúbrica*", "*documento*", "*intervenção*", "*sequência*", "*troca de palavras*", ou, mesmo, à "*co-ocorrência*", ou "*concomitância*", que ultrapassa a "*associação estatística*" (de Calmettes 1996, correspondente à "*utilização conjunta de elementos do vocabulário*", para Pennel 1993), apenas na medida em que se especificar a "*relação lógica*" que se estabelece entre eles (a que faz apelo Tessier 1993), a "*relação de significado*" (nos termos de Huber 1991), que é proporcionada pelo modo como os termos se combinam entre si para veicularem o sentido, transformando a "*co-ocorrência*" em "*co-relação*", ou, melhor,

em "*inter-relação*", em "*relação com sentido*", ou (nos termos de Leger e Florand 1985) em "*relação de significação*", que "*nomeia a relação*" e, por isso (de acordo com Dey 1995), "*conceptualiza a ligação*".

Poderá, pois, afirmar-se (com Barthes 1987, Jones 1988, L'Écuyer 1990, Lopes Ferreira 1992 e 1994 e Mucchielli 1982) que é inútil perguntar-se se as "unidades de significado" são a palavra, a frase, ou a proposição, na medida em que "*a unidade de sentido deve procurar-se no sentido*", não se reduzindo o "*texto*" a uma existência "*material*" (como defende Tesch 1992), separável do "contexto" e compondo-se de um conjunto de "unidades físicas" (nos termos de Roller, Mathes e Eckert 1995), revelando, ao contrário, uma *natureza interpretativa e interpretada*, tal como o "contexto", também *definido pelo sentido* (como sugere Dey 1995), perspectiva que será mais consonante (como propõem Briggs 1992, Kuckartz 1995, Lopes Ferreira 1994, Maitre 1975, Maroy 1995b, Michelat 1975, Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut 1983 e Unrug 1977) com uma "análise de caso", "individual", "longitudinal", ou "vertical", prévia a qualquer "análise de grupo", "horizontal", ou "transversal" do "corpus", ou seja, com uma "análise geral da mensagem" antes de a "segmentar" (como sugerem Seidel e Kelle 1995), ou, até, com uma "análise global" em vez de decompor o discurso (como advoga Grandi 1995), em certa medida rompendo com o "*princípio metodológico da segmentação do texto*" (a que se referem Ghiglione, Matalon e Bacri 1985), mantendo a estrutura e integridade de cada caso (a sua "unidade", diriam Ghiglione, Matalon e Bacri 1985) na travessia (comparativa) do corpus (como sugerem Pereira de Queiroz 1991 e Huber 1995, numa lógica similar à de Ragin 1987, 1994 e 1995 e Ragin e Driscoll 1994), acabando por tomar (com Unrug 1977) o "texto" como "unidade fundamental" (que permitirá definir "configurações", "padrões", "tipos", ou "famílias"), e por encarar a análise (com Camlong 1996) como um processo de decompôr não para separar os elementos, mas para determinar as relações e as razões que garantem a coesão e a coerência do todo, de modo a (nos termos de Ghiglione, Kekenbosch e Landré 1995) reconstruir a estrutura global (ou a macro-estrutura) do conteúdo, que define a coerência e a significação de conjunto, podendo desembocar numa "descrição semântica abstracta do conteúdo global do texto", que relevaria da extracção das macro-proposições que resumem as suas partes.

Não se podendo dizer que existe uma "unidade natural" (nos termos de Lebart e Salem 1994), ou uma "unidade absoluta" (nas palavras de Krippendorff 1980), a escolha e identificação das "unidades" dependerá, pois, das *questões e hipóteses* de investigação (e da

"teoria do objecto"), mas igualmente (como sugere Bardin 1979, Krippendorff 1980 e Lassarre 1978) da *metodologia de análise* e da *perspectiva adoptada*, que poderia (e/ou devia) fazer apelo também a uma *teoria da linguagem, do discurso e da significação*, incorporando (na óptica de Ghiglione e Matalon 1982) a "*teoria do método*" que *validará* o "*instrumento*" utilizado (considerando Leger e Florand 1985 que as quatro grandes famílias cardinais de técnicas de *análise de conteúdo* se diferenciam pela categorização da informação que vão extrair no domínio da *lexicologia*, da *sintaxe*, da *semântica estrutural* e da *emunciação*, que justificam, definem, identificam e delimitam diferentes tipos de "unidades significativas").

As operações mais "elementares" do processo de identificação, selecção, leitura e interpretação do "material significante" (tanto no plano da "*apreensão teórica*" como no plano da "*compreensão da mensagem*") não parecem, portanto, dispensar uma inscrição e uma justificação teórica, ou *duplamente teórica*, relativamente à *teoria de inteligibilização do objecto*, por um lado, e relativamente à *teoria do discurso* (que, de resto, pode fazer parte do objecto) e do método de análise (do discurso), por outro lado.

De facto, a *análise de conteúdo* não aplicará "*directamente*" uma "*grade de codificação*" ou "*de tradução*" sobre as "formulações dos sujeitos" para lhes atribuir significação com base num sistema (teórico) pré-construído, correspondendo tal aplicação (segundo Thirard 1977) a uma *segunda fase da análise*, pois para esta autora não é sustentável a suposição da existência de um "discurso massa neutro e amorfo", por um lado, e de "estruturas que o atravessam", correspondentes a um "discurso implícito", por outro lado, revelando-se o discurso na sua *eventualidade* desde logo como estruturante.

2. A "Leitura da Mensagem" como Primeira Fase da Análise de Conteúdo

Mesmo quando trabalha sem um *suporte teórico de natureza linguística*, ou psico-linguística (como notam Ghiglione e Matalon 1982), não se podendo dizer, nesse caso (de acordo com Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985), que a *análise de conteúdo* constitua uma "*prática teórica*" (ou devidamente *teorizada*), uma vez que (como sublinham Ghiglione, Kekenbösch e Landré 1995) não possuirá o "*conceito da sua prática*", nem assentará numa "*teoria dessa prática*" (pelo menos daquela implicada na "*leitura da mensagem*"), a *análise de conteúdo* não dispensará, de qualquer modo, a "*leitura da*

"mensagem" (previamente co-construída na entrevista, por exemplo), tanto mais quanto for com base na "mensagem" que se trabalhem os *conceitos* e as *hipóteses* da *problemática* de investigação.

Muitos autores (como Huber 1995) defendem mesmo o "regresso ao texto original", que (de acordo com Weber 1990) proporcionaria uma "*evidência directa*", um retorno ao "*conteúdo manifesto*", que para Mucchielli (1982) é "*imediatamente acessível*", "respeitando o discurso efectivamente emitido" (segundo Unrug 1977) e emprestando à análise quer *validade facial*, que, sendo inteiramente governada pela "*intuição*", dispensa (para Krippendorff 1980) qualquer "*teste formal*" (desafiando a lógica do relato sistemático), quer *validade semântica* (que Krippendorff 1980 limita às primeiras fases da *análise de conteúdo*), atestável pelo "*método dos juizes linguisticamente competentes*" (que também se fiarão na sua "*intuição*"), tendo o regresso ao "*sentido original do texto*" sido ainda recomendado (por Hesse-Biber e Dupuis 1995) como *método de verificação* do bem fundado da "*categorização*" e (nos termos de Roller, Mathes e Eckert 1995) como *modo de demonstração* da sua "*significação empírica*", ou da sua *validade*, que L'Écuyer (1990) toma como critérios de *objectividade*, acabando, em termos mais gerais, Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon (1985), por advogarem que se volte ao texto para *confirmar* as *hipóteses interpretativas*.

Observa-se, assim, que a "*leitura da mensagem*", mesmo quando não se distingue da "*leitura normal do leigo*" (a que se referia Bardin 1979), além de fundar a *etapa inicial da análise de conteúdo*, parece igualmente exigível em eventuais *etapas mais avançadas* (e/ou *posteriores*) do *método*, sobretudo se o trabalho de "*distanciamento crítico*" e o imperativo de "*aferição*" da *análise* forem concebidos como diferenciáveis e diferíveis, no interior do seu *percurso metodológico* (em lugar de o integrarem e constituírem inteiramente desde o início e/ou mesmo que o integrem e constituam desde o começo).

2.1. A "*Competência Comunicativa Comum*" como "*Instrumento*"

A "*interpretação óbvia*" explicará (segundo Clapier-Valladon 1980) que se tenha visto e criticado a *análise de conteúdo temática* enquanto assente no "*empirismo*", "*intuição*" e "*impressionismo*", na medida em que não conceba a primeira etapa da análise (nas palavras de Lebart e Salem 1988 e 1994) senão como uma "*simples leitura*", um "*simples exame*", uma "*leitura sequencial*" e uma "*análise directa*", ou (nos termos de Ghiglione, Matalon e Bacri

1985) "*uma leitura desarmada*" e "*imediatista*", uma "*leitura a olho nu*" (diria Bardin 1979), uma "*leitura intuitiva do conteúdo*" (de acordo com Blanchet 1991a), uma "*descodificação intuitiva*" (para Unrug 1977), ou uma "*assimilação directa*", idêntica à "*compreensão imediata do auditor banal*" (segundo Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985), baseando-se, por conseguinte, directa e simplesmente na sua "*competência sócio-histórica e linguística*" (diriam Bonnafous e Tournier 1995), ou no "*nosso sentimento linguístico*" (que Ghiglione 1982 reconhece ser, na maior parte das vezes, uma boa base para categorizar uma proposição situada no seu contexto) e na "*competência natural em matéria de comunicação*" (nos termos de Flahault 1982), que (segundo Ghiglione e Kekenbosch 1993) articulará "*conhecimentos léxicos partilhados*", além de "*conhecimentos sintácticos*" (referidos por Ghiglione, Kekenbosch e Landré 1995) e de "*conhecimentos linguísticos*" (mencionados por Fuchs e Vitorri 1993a), e integrará "*competências paralinguísticas, ideológicas e culturais*" (de acordo com Gelas 1986), que se conjugarão com "*competências linguísticas, pragmáticas e sociais*" (acrescentadas por Ghiglione e Casari 1989), não deixando sequer de fazer apelo, até, a "*competências lógicas*" (como reconhecerão Grusenmeyer e Trognon 1995).

Mas a "*competência comunicativa*" (referida por Briggs 1992) e a "*competência discursiva*" (apontada por Ghiglione, Kekenbosch e Landré 1995) incluirá, conseqüentemente, (de acordo com Musiol 1989) as "crenças e conhecimentos acerca do mundo", o "*conhecimento comum*" (segundo Moeschler, in Brassac, Dusendschön-Gay, Kraftt e Musiol 1994), ou o "*conhecimento de senso comum*" (diria Briggs 1992), correspondente (nos termos de Gephart Jr. 1988) ao "*background knowledge*", ao "*conhecimento tácito*" (para Kelle 1995b) e ao "*conhecimento local*" de Geertz (como sugerem Seidel e Kelle 1995), que (na perspectiva de Fuchs e Vitorri 1993a) integrará na "*competência comunicativa*" "*conhecimentos extra-linguísticos*", ou "*não linguísticos*", equivalentes aos "*saberes experienciais epilinguísticos*" (referidos por Lopes Ferreira 1994), constituindo uma "*grelha cultural*", (na óptica de Marchio, Morin, Pèchnard e Trognon 1972, que, na linha de Foucault, consideram não ser a *significação* senão *produzida numa e por uma cultura*).

A "*competência comunicativa comum*" incorpora, por conseguinte, o "*sistema de classificação de uma cultura particular*" (como diria Psathas 1995), que, nesse sentido, define um "*código*", um "*código cultural*" (nos termos de Ducrot e Todorov 1972), ou, em termos semióticos (de acordo com Manning e Cullum-Swan 1994), um "*paradigma*", que estabelece o "*contexto de significação*", e (para Cortazzi 1993) uma "*gramática*", que, como nota

Gephart Jr. (1988) permanecerá *"assumida"* e *"aceite como dada"*, ou (segundo Tesch 1992 e Greimas, Kristeva, Bremond e outros 1979) *"inconsciente"* e (na perspectiva de Lopes Ferreira 1994) largamente *"intuitiva"*, implicando, por conseguinte (na óptica de Tesch 1992), um conjunto de *"suposições automáticas"* e (na perspectiva de Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985) constituindo o *"quadro de pensamento"*, ou *"modo de pensamento"*, que engloba um conjunto de pressupostos sócio-culturais (valores e normas) que induz um *"modelo de leitura"*, correspondendo, nesse sentido, a um *"modelo ideológico"*, que engloba um conjunto de *"mecanismos e procedimentos particulares"* que permitirão ao sujeito aplicar os seus *"pressupostos gerais"* a uma mensagem singular, ou que contém *"regras implícitas de análise da linguagem e da situação"*, as *"regras e procedimentos interpretativos"* que conduzem a uma certa relação com o texto e a uma *"leitura intuitiva"*, sendo *"aplicadas de modo não consciente"* e encontrando-se o sujeito normalmente incapaz de se representá-las em toda a sua complexidade.

Será esta *"competência"* que Mishler (1991) identifica à *"competência dos codificadores enquanto utilizadores habituais da linguagem"*, a *"competência da linguagem normal partilhada pelos sujeitos e pelos investigadores"*, que inclui os *"significados culturalmente partilhados"*, ou o *"entendimento cultural"*, dos quais dependerá, segundo este autor, a *"pré-codificação crítica"* para uma prática eficaz de investigação e aos quais não pode deixar de recorrer-se, justificando-se, por conseguinte (de acordo com Beacco e Moirand 1995), o recurso à etnologia, à sociologia e à história, para além da linguística, no sentido de *estudar a inscrição do sentido na materialidade dos textos*, na medida em que (como sublinha Moirand 1995) se verifica que os *processos discursivos* dependem (para além dos *sistemas linguísticos*) das *situações de comunicação* e das *representações culturais*.

Com efeito, como dirá Merleau-Ponti (referido por Lévy e Trognon 1986), se os homens podem comunicar e compreender-se, é porque recorrem a uma *"experiência partilhada"*, ou (na óptica de Dulong 1994 e Ghiglione 1987a e 1995) aos *"saberes partilhados"*, que incorporam as *"representações partilhadas"* e *"implícitas"* (para Trognon 1994 e Trognon e Larrue 1988b), é porque se reportam a um *"código comum"* e aos *"mesmos pressupostos"* (diriam Marchio, Morin, Pechnard e Trogon 1972), a *"significações partilhadas"* (segundo Beauvois, Trognon e Lopez 1975), ou às mesmas *"premissas culturais"* (de acordo com Briggs 1992), muitas das quais permanecem *tácitas, implícitas e embutidas em práticas materiais de onde retiram a sua significação* (observa Hodder 1994),

ou seja, é porque se socorrem do "*bloco de saberes*" que (nos termos de Gighlione e Casari 1989) constitui o "intra-locutor", que incorpora a base de informações estruturadas antes mesmo de se entrar em situação de comunicação específica, a "*língua comum, os saberes comuns e o universo de referência*" e que (nos termos de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut 1983) define a "*linguagem da sua época*", que se encontrará sem dúvida subjacente à "*compreensão quotidiana imediata da linguagem*", à qual (segundo Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985) os métodos de análise de conteúdo (incluindo a "análise proposicional do discurso") também não podem deixar de fazer apelo.

Neste contexto, compreender-se-á que (de acordo com Briggs 1992 e Trognon e Larrue 1988b) antropólogos e etnólogos tenham de aprender (apreender e compreender) a *língua* e a *cultura* dos sujeitos (e, nessa medida, tornando-se "*nativos*", como sugere Gephart Jr. 1988) antes de poderem comunicar com eles adequadamente e antes de poderem colocar-lhes questões que para eles façam sentido, ou que por eles sejam reconhecidas como legítimas e pertinentes, pois (segundo Psathas 1995) isso depende da "*competência do investigador como membro da mesma cultura*", "*partilhando a mesma linguagem*", cuja aprendizagem L'Écuyer (1990) também defende em ordem a compreender o que a pessoa "de facto disse", o que "ela quiz dizer", ou a "*significação exacta do ponto de vista do autor*", que requererá uma "*definição experiencial*" das *categorias* utilizadas no discurso, em lugar de uma "*definição operacional*" assente no *sistema teórico* adoptado pelo analista, em ordem a "*representar fielmente o material de análise*" e a "reflectir o seu sentido", ou o "*sentido objectivo dos dados*", assegurando, desse modo, a *validade intrínseca* e a *validade experiencial* da análise, que Krippendorff (1980) e Weber (1990) incluem na *validade semântica*, que Gil Flores (1994) associará à *validade facial* e que L'Écuyer (1990) tomara como critérios de *objectividade*.

O recurso à "*competência comunicativa comum*", em lugar de se revelar um "handicap", demonstra-se, assim, como um imperativo quer da *análise de conteúdo* quer da investigação em geral.

2.2. A Natureza Interpretativa do "Conteúdo" da "Mensagem"

Ora se a *compreensão* depende da "*grêlha cultural*", também no plano da leitura da "*mensagem*" se poderá afirmar (com Hodder 1994) que o significado não reside (inteiramente)

no texto e na sua produção, não se podendo dizer que exista um *significado "original"* e *"verdadeiro"* fora de *"contextos históricos"* específicos, pois se for relido à luz de diferentes contextos fornecerá novos significados, por vezes contraditórios, mas sempre socialmente embebidos, ou seja, se em diferentes *"contextos de utilização"* o (mesmo) texto diz coisas diferentes, afirmando-se *"polissémico"*, em vez de *"completamente unívoco"* (segundo Grandi 1995), ou *"fluido e contextual"*, em lugar de *"objectivo"* (de acordo com Riessman 1993), dependendo (para Mannetti 1995) de um *"código que não permanece necessariamente constante"*, não fará sentido (como refere Silverman 1994) perseguir o *significado "realmente objectivado"*, ou *"puro"*, que pode apenas considerar-se como *objectivo* na medida em que (como sugere Pereira de Queiroz 1991) se *objective o processo* que a ele conduziu, não significando, neste contexto, que *"objectivo"* seja sinónimo de *único possível, total, completo, absoluto, ou indiscutível*.

Nesta perspectiva, o texto, em vez de *"falar por si próprio"*, requererá *interpretação*, apresentando-se, por conseguinte (segundo Ghiglione e Casari 1989), o *significado* sempre como *co-construído* e a exigir um trabalho de *"inferência"*, acrescentando-se (de acordo com Ghiglione 1991a) à *co-construção em entrevista* uma *co-construção na análise de conteúdo* (mesmo que a análise seja efectuada individualmente por um único analista e sem a presença de quem produziu o discurso e o texto).

De facto, como sublinha Flahault (1982), nós não compreendemos o que se nos diz apenas porque falamos a mesma *língua*, não se recorrendo a um simples processo de *"descodificação" do "sentido literal"*, que a *semântica* procura reconstruir, a compreensão depende, além disso, sempre (de acordo com Trognon 1992b), de um *"cálculo interpretativo"* relativo aos *"pressupostos dos enunciados"* e (para Marchio, Morin, Pechnard e Trognon 1972) aos *"sub-entendidos"*, ou (segundo Trognon e Larrue 1988b) às *"implicações do conteúdo proposicional"*, às *"proposições implícitas"*, correspondentes (para Musiol 1989) à sua *"implicação contextual"* (que delimitará o *"contexto de interpretação"*), ou às *"inferências contextuais"*, de acordo com Charaudeau (1995), que as distingue das *"inferências inter-textuais"*, resultantes da relação entre os *"índices que caracterizam o texto"* (ou cada texto) e aqueles que caracterizam o *"corpus"*, a que Gephart Jr. (1988) e Tesch (1992) se refeririam em termos de *"re-contextualização"*.

De resto, como nota Blanchet (1991c), a *comunicação* discursiva está longe de ser *transparente*, revelando-se ser o produto de actividades mentais como a antecipação,

interpretação, avaliação, controlo, retro-acção, etc. ..., que implicam uma inferência dos processos cognitivos dos interlocutores, não se verificando entre eles uma verdadeira troca do *objecto da comunicação*, que é *reconstruído aproximativamente pelo auditor a partir dos "observáveis"* (o *"texto"*, a *"situação"*, etc. ...), que funcionam como *índices* que traduzem de modo mais ou menos claro os objectos referidos e os pensamentos e posições do locutor e do auditor.

Além disso, se o *"sistema da língua"* incorpora um conjunto de *"regras de estruturação da linguagem"*, que se traduzem num conjunto de *"constrangimentos funcionais"* (lugar do sujeito, do verbo, papel dos complementos, etc.) e num conjunto de *"relações de marcas"*, que construirão no discurso *"relações de sentido"* e que poderão ser *"seguidas" para "identificar" as significações que compõem a intenção do discurso*, como nota Vignaux (1981), compôr um discurso não requer, segundo este autor, apenas saber "colocar as palavras em função dos papéis que lhes atribui a gramática", elaborar um discurso implica "jogar com os lugares que se atribuirão no discurso às palavras", com a ordem com que se comporão no discurso as proposições e com as "designações", para "mostrar outra coisa", "construir outra imagem", para "deslocar as fronteiras da designação numa direcção que antes ela não designava", construindo *"desvios"* em relação aos modos como essas expressões e essas proposições são "habitualmente compostas e interpretadas", criando, assim, "outras maneiras de designar", "outras maneiras de mostrar", "*outros sentidos"*, *transformando as significações*, com base na "flexibilidade da linguagem", que permite às palavras e suas combinações uma "plasticidade" que parece autorizar *"criações contínuas de sentido"* (igualmente visível nos "debates de opinião", como terão verificado Trognon e Larrue 1988a,b), não se encontrando, por isso (para Silverman 1994), o significado de um signo *fixado* (ou *fixável*) *definitivamente*, ou de uma vez por todas.

Segundo Vignaux (1981), *"interpretar"* corresponde, assim, a *identificar esses desvios*, essas distâncias novas entre a *"referência"* e a *"representação"*, entre a *"imagem"* e o *"objecto do mundo"* que se toma de empréstimo para *"objecto do discurso"*, sendo-lhe *aparentemente exterior, mas nele e por ele construído ao inseri-lo num "sistema de coordenadas"*, ou *"de referências"* (num *"referencial"*), em função das quais se lhe vão atribuir especificidades, sob o aspecto de *propriedades*, ou se vai, através dessa *"operação de predicação"* e por intermédio dessas *"propriedades"*, distingui-lo como pertencente a

"categorias de objectos" e (segundo Achouche 1996) mostrá-lo sob uma luz determinada, eventualmente redefinindo-o.

Neste sentido, e uma vez que (como notam Bergmann 1994, François 1982 e Riessman 1993) uma *"mesma realidade"* (e seja *"interior"*, seja *"exterior"* ao locutor) pode ser *posta em palavras* de maneiras muito diferentes (refutando a ideia da utilização da linguagem à imagem de uma máquina que transmite informação pré-codificada), *"designar"* e *"descrever"* corresponde a *"caracterizar"* e *"avaliar"*, implicando o estabelecimento de *relações entre objectos* e, legitimando, consequentemente, a posição de Vignaux (1981), segundo a qual todo o enunciado é um *"constructo teórico"*, nunca se fazendo discurso *inocentemente* e constituindo o *sentido do discurso* o tipo de *objectos* que ele *constroi* e a que *vai dar significação* (através de um *"processo de avaliação"* e/ou por intermédio de um *"sistema de descrição"* que se reporta a um *"referencial de avaliação"*).

O discurso não efectuará, por conseguinte (como notam Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985), uma *"pura transcrição descritiva e neutra dos estados do mundo"*, reactualizando, ao invéz, os valores e as normas do enunciador, correspondendo, nesse sentido, a uma *"prática normativa"* (ou, pelo menos, *interpretativa e explicativa*), em lugar de equivaler a um *"relato objectivo"*, encontrando-se a *"apreciação"* ou *"avaliação"* (segundo Beacco 1995) em todos os *níveis de "descrição"*, até na medida em que a *"negação"* (dizer o que *"não é"*, *"não tem"*, ou *"não faz"*) implica e supõe a *possibilidade, desejabilidade*, ou *justiça*, da *"afirmação contrária"*, que se mostra, assim, *implícita e implicada* (o *"não dito"* inscrito no *"dito"*), ou *"inferível"*, manifestando-se, desse modo (como sugerem Beacco e Moirand 1995), enquanto pressupostos que relevam de *sistemas de valores inscritos na língua ou construídos em discurso*.

Encontrando-se as *"escalas axiológicas"* (de acordo com Culioli, citado por Rakotonolaina 1995) estruturadas por *balizas de valor contrário*, torna-se, assim, possível fazer emergir as *"axiologias mobilizadas"* num discurso que (nos termos de Moirand 1995) não visará apenas *"fazer saber que"*, mas também *"fazer crer que"* e (a partir daí) *"fazer agir e/ou reagir"*.

Nesta óptica, quer a *elaboração do discurso* quer a *interpretação do significado do texto* se mostram como tarefas de *(co-)construção interpretativa e contextualizada*, nem *"imediatamente dadas"*, nem *"directamente acessíveis"* e, portanto, apenas *"aparentemente óbvias"*, sendo neste sentido que se poderá dizer (com Weber 1990 e, como ele, insurgindo-se

contra a "*doutrina do empirismo radical*") que os "*textos*" (ou os "*dados textuais*", e o "*discurso*", a "*comunicação*" e a "*mensagem*") "*não falam por si próprios*".

2.3. O Carácter Intuitivo do "Método"

Será porventura por o *processo de "leitura"* se revelar "*tácito*", ou (segundo Tesch 1992) "*inconsciente*" (pois, como refere Redder, in Brassac, Dausendschön-Gay, Krafft e Musiol 1994, "*o saber linguístico é inconsciente*" e as "*operações de reconhecimento e interacção com o texto*" poucas vezes são conscientes, não possuindo o "receptor" quase nunca, de acordo com Manneti 1995, a capacidade de explicitar verbalmente as *regras* ou *estruturas* profundas com base nas quais realiza a "*descodificação*"), que se compreende que Mishler (1991) sugira que o *processo de "interpretação"* não é *sistemático*.

Esta posição aparece reforçada por Trognon (1986) na medida em que se veja a *interpretação* enquanto assente numa "*intuição não informada*", ou (segundo Lévy e Trognon 1986) numa "*intuição não formalizada*", mas se se observar que as "*ciências da linguagem e da comunicação*" procuram descrever esse processo, a sua estrutura, organização, lógica, modo de existência e funcionamento, visando (nos termos de Reinert 1986) "*definir operacionalmente*" ou "*operacionalizar o sistema de interpretação*"; ou (como diria Musiol 1989) expor o "*funcionamento interpretativo*", incluindo (segundo Pozzato 1995) as "*condições de possibilidade do sentido*", também não poderemos dizer que o "*processo de interpretação*" é completamente *assistemático*, não sendo a sua relativa "*inconsciência*" (reconhecida por Bonnafois e Tournier 1995) que impedirá a sua utilização "*regular*", "*regulamentada*" e "*controlada*", "*repetida*", ou "*repetitiva*", *consistente*, *replicável* e *reprodutível*, bem como relativamente *eficaz*, como quotidianamente revelará o seu "*emprego*", apresentando-se, desse modo, relativamente *fiável* e "*comunicativamente*" *válido*, ainda que a "*programação*" e "*regulação*", respeitante às "*márkas formais*" que (segundo Charaudeau 1982) "*explicitam no discurso a relação lógico-linguística que une entre si os enunciados*", ou que a tornam "*manifesta*" (como sugere Trognon 1992a), "*representando-a*" (diriam Trognon e Larrue 1988b), não passe por uma "*formulação declarativa*" das "*regras*", "*normas*", *modelos e programas por que se regem tais "márkas", ou "traços"*, que, ainda por cima (segundo Charaudeau 1982), se mostram "*polivalentes*", não deixando a sua interpretação de ser tributária do *contexto* em que se inscrevem.

No entanto, apesar de a "*prática interpretativa*" porventura obedecer a um "*código*", ainda que "*implícito*", e a "*um conjunto estruturado de regras*", que (na lógica de Mannetti 1995) fundam a "*competência de interpretação*", *orientando-a e regulando-a*, também não se poderá dizer, como sugere Mishler (1984), que a sua "*avaliação*" seja realizável de uma forma "*cientificamente sistemática*", pois a ausência de formulação, definição, descrição e formalização, quer das regras, normas, princípios, procedimentos e critérios que constituem o "sistema", quer do seu modo de funcionamento, impede que ele possa submeter-se a um "questionamento fino" (como aponta Ghiglione 1982), ou, melhor, a um "*questionamento teórico e metodológico*" (como sugere Ghiglione 1991a), que permitisse situar a *validade* dos seus resultados.

Por conseguinte, se não se pode dizer que não existe um "*método*" de "natureza linguística" e "discursiva" embutido no trabalho de *análise de conteúdo*, em último caso um "*etnométodo*" (nos termos de Gülich 1994 e Trognon 1994), método do qual o analista (como os interlocutores) será "*prisioneiro*", até na medida em que o não pode inflectir segundo a sua fantasia, como defende Ghiglione (1982) para uma metodologia de análise do discurso, podendo-se afirmar que é neste sentido que (nas palavras de Blanchet e Gotman 1992) a "*indução não será controlada*", também não poderá deixar de questionar-se a atribuição a esse "método" do estatuto de "*verdadeira metodologia*", na medida em que ela pressuporá (de acordo com Flahault 1982) que se efectue *explícita e metodicamente* o trabalho que normalmente se realiza *implícita e espontaneamente*, de modo *parcialmente consciente, pré-consciente*, ou completamente *inconsciente*, *sistematizando-o* (de acordo com François 1982), ou *objectivando-o* e tornando-o *observável* (como diria Quasthoff, in Brassac, Dausendschön-Gay, Krafft e Musiol 1994), dando lugar a um "*discurso de acção*" e a um "*escrito de acção*" (no sentido de Fraenkel 1995), passível de conduzir a "fichas de organização, orientação e seguimento da acção" ou da prática de interpretação, que permitiriam "traçá-la e controlá-la" *conscientemente*, bem como responder à questão "como se faz isso?", incorporando por conseguinte (nos termos de Greimas, referido por Pozzato 1995) uma "*metalinguagem*", que forneça (segundo Leger e Florand 1985) os *conceitos que caracterizam as operações efectuadas sobre o texto*, ou que (de acordo com Ghiglione, Kekenbosch e Landré 1995), "*explícite teoricamente*" essas operações, descrevendo (nas palavras de Ghiglione e Blanchet 1991) o "*caminho metódico da descoberta do sentido*".

A *metodologia*, enquanto conhecimento, descrição, explicação, justificação e formalização do método, que inclui a reflexão sobre ele, exigiria, portanto, a constituição dum "*discurso expositório*", além de um "*discurso procedural*" (nos termos de Longacre, referido por Cortazzi 1993), um discurso que, além de "dizer como se faz" e de "ensinar a fazer", "explique e justifique porque se faz assim", pois (como observam Trognon e Larrue 1988b) "um saber-fazer" (ou um "saber operativo e procedural", para Lopes Ferreira 1994, e "*infraverbal*", nos termos de Cadot 1982) enquanto assente num paño de fundo "*não representacional*", ou "*pré-representacional*", não traduz, por esse facto, um "*saber proposicional*", ou (nos termos de Lopes Ferreira 1994) um "*saber declarativo e reflectido*", um saber que (na óptica de Ghiglione e Matalon 1982) *conceptualize e teorize a prática*, conferindo ao método um "*estatuto teórico*" e, nessa medida, também um "*estatuto metodológico*" (como concordariam Antoine, Grootaers e Tilman 1988).

Recusar (com Beauvois, Trognon e Lopez 1975) toda e qualquer "*transparência da análise do discurso*" ao investigador (para já não falar no "sujeito comum") é negar à linguagem (com Achouche 1996) o estatuto de "*utensílio transparente*", ou de *suporte de informação onde o sentido se dê imediatamente a ler*, implicará, por conseguinte, que para explicitar o método se tenha que construir um "instrumento de análise" que aponte "o que faz sentido" e "como faz sentido", de modo a (na lógica de Charaudeau 1982) poder tornar o "*sujeito analisante*" em algo mais que o "*sujeito interpretante*" (comum), diferenciando (nos termos de Ghiglione 1991b) o "*analista metodólogo*" do (vulgar) "*analista co-construtor*" (do sentido na interacção).

Construir um "*instrumento*" que permita não apenas *identificar e ler as marcas e os traços de sentido que se explicitam no texto*, mas, além disso, que se descreva *fielmente* a si próprio e ao seu funcionamento, ao *sistema de leitura* e ao *processo de construção do significado* (e respectivos fundamentos), ou aos "*mecanismos de formação do sentido*" (segundo Ghiglione, Matalon e Bacri 1985), tornando-se "*transparente*" (diriam Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985), ou, melhor, tornando-se "*aparente*", fazendo-se "*visível*" para além da parede exterior da "caixa negra" (o "*sistema de interpretação*") e do que ela produz (a "*leitura óbvia*"), revelando (como sugere Silverman 1994) os "*mecanismos que lhe estão na base*" e (como apontam Lee e Fielding 1995 e Maroy 1995b) clarificando o *processo de construção e atribuição do sentido*, de modo que, ainda que se pretenda "programá-lo" ("formalmente"), em ordem a "mecanizar" e "automatizar" a leitura e a análise (como parece

sugerir Ghiglione 1995), sem dúvida recorrendo a um "procedimento algorítmico" (de acordo com Ghiglione 1991a), ou a um "programa de interpretação" (para Ghiglione 1991b), isso não impediria poder considerá-la como uma leitura "*mais consciente*", embora não necessariamente mais *válida*, apesar de poder ser objecto de uma *discussão* mais promenorizada e circunstanciadamente centrada no *método*, ou de uma *crítica propriamente metodológica*, que lhe confeririam (na óptica de Blanchet 1991c) um "*estatuto científico*".

2.4. A Inalcançável "Explicitação Metodológica"

Neste contexto, não poderá deixar de sublinhar-se, com François (1982), que as regras da gramática não descrevem justamente senão as estruturas ou os elementos recorrentes gerais e não a diversidade do que os homens fazem quando falam, afigurando-se a "gramática na cabeça dos homens muito mais complexa que a dos livros", não se observando, por outro lado (como referem Fuchs e Vitorri 1993b), uma *correspondência biunívoca* entre a sintaxe e a semântica, de modo que uma mesma estrutura sintáctica pode dar lugar a representações semânticas diferentes e, inversamente, várias estruturas sintácticas diferentes podem dar lugar a uma mesma representação semântica, acabando por considerarem estes autores que "não existe método suficientemente *coerente* para ser totalmente *reprodutível*, sem risco de *variação* de uma pessoa para outra".

Além disso, como constata Trognon (1982), autor para quem a comunicação se revela intrinsecamente ambigua (veja-se Trognon 1992a), a "*ambiguidade estrutural de superfície*" de um (e de muitos) enunciado(s) apresenta-se compatível com "*diversas leituras simultâneas*", consoante se recorra a "*contextos de interpretação diferentes*" (como o exterior da reunião, o aqui e agora do encontro, ou os enunciados precedentes da interlocução, por exemplo), não sendo tal *leitura* restringível (também para Lévy e Trognon 1986) à "*significação descritiva dos enunciados*", ou ao seu "*conteúdo proposicional*" e "*literal*", requerendo, além da "explicitação do conteúdo do enunciado" (que passa pela identificação dos referentes e dos antecedentes dos pronomes, por exemplo), que se "conjecture a significação de um conjunto de traços prosódicos" e se introduza no "conteúdo" da "sequência de fala" um material proveniente de outras sequências da entrevista (que constituem o conjunto de "proposições implícitas" que compõem a sua "expansão"), justificando-se (com Trognon 1994) tomar o "conteúdo proposicional" quer como "retrospectivo", quer como

"prospectivo" e (com Fuchs e Vitorri 1993a) considerar que a *compreensão* de um texto vai *"além da simples descodificação do conteúdo literal do que é dito frase após frase"*, não podendo, sequer, perder-se de vista (ainda na óptica de Trognon 1986) que a *"ligação conversacional entre enunciados"* (e o seu "significado conversacional") não repousa praticamente nunca sobre uma "estrutura sintáxico-semântica", não agindo sobre os enunciados as regras da sua sequenciação, mas sobre as *"acções realizadas por intermédio dos enunciados"*, nem se observando nenhuma relação termo a termo entre a estrutura sintáxico-semântica de um *enunciado* e a *acção* que ele permite realizar, sob a qual se encadeia o segundo enunciado, conferindo essa acção (também segundo Flahault 1982) um sentido à *enunciação*, que vai para além do (ainda que em relação com o) *"significado do enunciado"*, emergindo a significação, também por isso (para Trognon 1991), como *co-determinada* (ou *negociada*) pelos "interactantes".

Compreende-se, assim, que Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1983) e Trognon (1982 e 1986) considerem que a redução ao "locutório" e ao "literal" (como faz a "análise proposicional do discurso", segundo Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985), amputando o "proxémico", o "gestual", o "mímico", o "facial", o "postural", o "olhar", o "paralinguístico" (pausas, hesitações, silêncios, risos, sorrisos, suspiros, etc...) e o "prosódico" (tom de voz, altura, intensidade, modulação, acentuação, inflecção, débito verbal, ritmo, etc...), para já não falar no "pragmático", pode tornar *ambiguas*, na *"transcrição"*, componentes *"evidentes"* da interacção falada e não apenas falhar certas relações, mas criar outras que não existem na interacção, justificando-se, neste contexto, na *"ausência de um sistema de codificação standard dos traços da paralinguagem"* (mencionada por Trognon 1986), ou na carência de *"um dicionário que reagrupe as suas significações"* (referida por Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985), e na falta de um *"sistema de transcrição perfeito"* (assinalada por Silverman 1994), que se recorra *"directamente"* ao registo sonoro para *"analisar a ouvir"* (como propõem Jones 1988, Lopes Ferreira 1994, Pereira de Queiroz 1991, Riessman 1993 e Strauss e Corbin 1990), mesmo que (nas palavras de Blanchet e Gotman 1992) a *"análise à escuta"* não possibilite a *comunicabilidade* dos procedimentos efectivamente utilizados (dificultando a sua *discussão e crítica*, incluindo aquela que incorpora o *distanciamento reflexivo* que o próprio analista procurará efectuar).

O facto de poderem isolar-se um grande número de variáveis relevando de "registos" diferentes, como o "gestual", o "paralinguístico" e o "linguístico", se considerarmos

unicamente os *contextos situados na periferia da emissão*, estimando Schefflen (referido por Trognon 1986) que o micro-registo dos elementos da comunicação implica cento e vinte variáveis cada oitavo de segundo, para cada participante, mais de cem mil elementos por minuto, mesmo que estas variáveis estejam estruturadas hierarquicamente, não funcionando independentemente umas das outras, a *"ausência de uma teoria da sua interacção"* e integração arrastará temíveis problemas de "segmentação" (de acordo com Trognon 1986), a que se associarão indubitavelmente problemas de "registo", de "análise" e (segundo Ghiglione 1984) de interpretação (compreendendo-se que uma única entrevista possa constituir o essencial do trabalho empírico de um "doutoramento de estado" em França, como referem Ghiglione, Kekenbosch e Landré 1995).

O texto é, pois, como sublinham Charaudeau (1995) e Mialaret (1981), *"pluri-código"*, ou *pluricodificado*, dependendo a sua *significação* de uma *pluralidade de "matérias semiológicas"* (verbal, visual, gestual), ou (segundo Ghiglione 1984 e 1985a) de *"sistemas de signos"*, que se combinam numa *integração textual* através de *interacções* que compreendem contrastes, oposições e convergências, não correspondendo por isso o "registo" (de acordo com Fraenkel 1995) apenas ao acto de *"reflectir a realidade"*, ou *"os dados do real"*, simplificando-os, mas, antes, à sua *"modificação e construção"*, revelando-se também (segundo Riessman 1993) como *"prática interpretativa"*.

Em suma, como notam Ghiglione, Matalon e Bacri (1985), o *sentido* releva de fenómenos linguísticos e não linguísticos, do dito e do não dito, do denotado e do conotado, do contexto global e específico das situações de interlocução, etc. ..., não se mostrando (segundo Münchow 1995) identificável unicamente pelas *"marcas linguísticas"*, até na medida em que é também veiculado por *processos lógico-discursivos*, que fazem apelo ao trabalho *interpretativo e intuitivo* do destinatário, incluindo o "analista" (como assume Kerbrat-Orecchioni, referida por Rakotonaelina 1995), na medida em que estão, até, frequentemente orientados para uma *conclusão interpretativa implícita*.

De facto, como nota Charaudeau (1982), o *"acto de fala"* é um "todo significante" (que não se reduz à simples "configuração linguística") do qual *apenas uma parte é explícita* ("nunca se diz tudo"), sendo a outra "implícita" (o "não dito"), acabando sempre por significar outra coisa para além do que *"significa explicitamente"*, não se revelando sequer possível a nenhuma análise dar conta da *totalidade* de um texto (ou de um discurso, de acordo com

Ghiglione 1991b e Bardin 1979, nem *do conteúdo*, segundo Kaufmann 1996, tornando-se problemática a noção de "*conteúdo*"), dele não fornecendo senão "*possíveis interpretativos*".

Neste contexto, compreende-se que (para Ghiglione e Casari 1989) hoje em dia o problema seja menos o de "*descobrir o sentido*" que o de *assegurar a "validade do olhar empregue"* e a "*pertinência das interrogações que ele gera, em relação aos objectivos do estudo*".

A "ausência de uma teoria linguística satisfatória" (observada por Ghiglione 1982), ou de "uma teoria do sentido que possa dar conta do conjunto semântico-situacional" (registada por Ghiglione e Matalon 1982, autores que afirmam dispôr-se apenas de "teorizações linguísticas parciais"), conduz, por conseguinte, inevitavelmente, a que (alguns) problemas de "codificação" sejam (segundo Ghiglione 1982) "resolvidos por cada um (incluindo o linguista) como pode", provavelmente com base na "*competência não formalizada do analista*" (diriam Ghiglione, Kekenbosch e Landré 1995), ou na sua "*intuição*", mas numa intuição porventura "*menos informada*" e mais próxima das "*evidências do senso comum*", que Vala (1986a) perspectivaria como "*inferências ingênuas e selvagens*".

Na mesma linha, explicar-se-á que Charaudeau (1982), ao reconhecer que todo o texto depende de um "ritual sócio-linguístico" (é de um "género discursivo", para Hudelot 1994), refira que a "análise de texto" exigiria que se dispuzesse de uma espécie de "*diccionário dos rituais discursivos*" que existem numa dada comunidade (ou dos "*reportórios e práticas interpretativas*", de acordo com Potter 1996), o que, no estado actual das teorias da linguagem, se afigura quase inexistente, obrigando a *fazer confiança*, num primeiro momento, na "*competência intuitiva do analista*", relevando a análise mais do "*bricolage*" que da "*aplicação rigorosa da teoria*", "bricolage" que apenas se diferenciara do "*empirismo primário*" na medida em que assente num "*instrumento de análise*", concebido como "instrumento de interrogação do texto", pois, na óptica de Charaudeau (1995), "o jogo científico impõe que sejam discriminadas e seleccionadas as *variáveis* que determinam o *objecto empírico*, para *construir conceitos e regras apropriadas à sua análise*".

Em resumo, os *modelos teóricos* desenvolvidos pelas ciências que estudam a linguagem parecem não conseguir ainda dar globalmente conta dos *mecanismos e procedimentos de construção da significação discursiva*, de modo a poderem conceptualizar e descrever completamente os *procedimentos utilizados na interpretação da mensagem*

concreta sobre que incide a análise, continuando, por isso, a forçar o recurso à *"intuição"* e à *"competência comunicativa comum"* por parte do analista.

2.5. A Inevitável *"Equação Pessoal"* da Análise

Bonnafous e Tournier (1995) sublinham, no entanto, a existência de *sub-culturas*, eventualmente em conflito, e alertam para a *"ilusão da neutralidade de um único código"*, ou do "sistema de significações, símbolos, ritos discursivos e valores", não se revelando a língua como uma norma com uma natureza acima dos conflitos, refutando-se o mito da *"invariância do conteúdo"* e apontando-se (com Mannetti 1995) no sentido de uma "teoria dissensual da língua", que (como refere Achouche 1996) não concebe a *língua* como *realidade homogênea*, mas como *entidade aberta*, reposta em jogo em cada utilização, como *realização individual e interactiva*, que terá levado Gelas (1986) a considerar que a experiência quotidiana evidencia que os interlocutores em presença nunca falam (completamente) a *"mesma língua"*, apesar de existir um certo consenso que faz pesar sobre eles *constrangimentos* múltiplos e variáveis (não se reduzindo a questão da *"comunicação"* ao problema do *"código"*, como lembra Trognon 1994), resultando sempre numa comunicação *parcial e imperfeita*, feita de *mal entendidos* (como reconhece Bergmann 1994) e apresentando-se (segundo Trognon 1992) como *actividade problemática* para os indivíduos e (de acordo com Grandi 1995) a desafiar o *"mito do consenso"*.

De facto, como nota Cortazzi (1993), a *linguagem* é tanto *cultural*, enquanto *organização simbólica do mundo* (ou, nas palavras de Baudelot 1988, enquanto *sistema de conceitos e categorias em função dos quais se dissecam a realidade*), como *social*, uma vez que expressa a pertença a grupos, bem como a relação entre grupos, mas é o *discurso* que cria, recria, modifica e afina quer a cultura quer a linguagem, introduzindo, além da *"equação sócio-cultural"*, uma *"equação pessoal"* (nos termos de Lebart e Salem 1988 e 1994), e uma *"equação inter-pessoal"*, não se revelando (segundo Ghiglione e Casari 1989) o sujeito interpelado pela língua como *"transparente ao sistema da língua"*, nem às *formações ideológicas e discursivas*, delas se apropriando em lugar de por eles ser atravessado e trespassado, mesmo que não possa deixar de reconhecer-se (com Barthes, citado por Dorna e Ghiglione 1989b) que *"a linguagem humana não tem exterior"*.

Neste contexto, compreender-se-á que Charaudeau (1982) considere que a *linguagem* não é um "*código abstracto*", que existiria independentemente dos indivíduos que a utilizam, não existindo e não tomando corpo, ao contrário, senão através deles.

Nesta óptica, pretender analisar a *fiabilidade* da análise, ou, melhor, a sua *consistência*, recorrendo a um "*coeficiente de acordo*" (nos termos de Damas e De Ketele 1985 e de L'Écuyer 1990), ou de um "*coeficiente de concordância*", atestando a *sintonia* entre analistas, e sobretudo se eles trabalharem "*às cegas*", desconhecendo as expectativas e hipóteses de investigação, como refere Silverman (1994), com o objectivo de chegarem às mesmas classificações *de modo independente* (como nota Grandi 1995), principalmente se nem sequer utilizarem nenhum "*instrumento de classificação*" específico, produzindo uma verdadeira "*(re)codificação independente*" (nos termos de Lee e Fielding 1995), encarável como processo de "*verificação independente*" (por Hesse-Biber e Dupuis 1995), equivale a tomar o "*óbvio*" pelo "*objectivo*" (nas palavras de Gephart Jr. 1988) e supor (ingenuamente, para Ghiglione, Matalon e Bacri 1985) que o "*conteúdo analisado é unívoco*", ou seja, corresponde a considerar o "*sentido como um dado*", em lugar de um "*constructo*", pressupondo (segundo L'Écuyer 1990) que a "*totalidade da significação existe já directamente no material tal como foi obtido*".

De facto, essa *sintonia*, que Krippendorff (1980) associará também à *validade semântica* (da análise do "*conteúdo manifesto*", quer se ponham os *analistas* no lugar de *juizes*, quer estes no lugar daqueles, quer, melhor ainda, se tomem os *sujeitos* como *juizes dos analistas*, ou "*como analistas*" e "*meta-analistas*"), não indicará senão (como sugerem Beauvois, Trognon e Lopez 1975, Krippendorff 1980 e Marchio, Morin, Pechnard e Trognon 1972) o grau em que os analistas, os juizes e/ou os sujeitos pertencem à mesma "*comunidade linguística*" e "*linguístico-cultural*"; ou (para Hymes, referido por Beacco 1995) a mesma "*comunidade comunicativa*" e, dentro desta, a uma mesma "*comunidade discursiva*", participando das mesmas "*normas linguísticas, discursivas e de comunicação*", constituindo essa *sintonia* (para Weber 1990) apenas uma indicação da "*extensão das significações partilhadas por eles*", perspectivável como *validade social* (por Cortazzi 1993), porventura não representando senão o grau em que recorrem ao mesmo "*contexto interpretativo*" (ou de *interpretação*) que, de resto, não será, desse modo, nem identificado nem *discutido*; nada dizendo, por conseguinte, nem constituindo (como, aliás, o *acordo análise-reanálise* por um mesmo analista) qualquer *garantia* acerca da *correção* da leitura por ele(s) efectuada, pois

não passa pelo trabalho (proposto por Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985) de *explicitação, análise e questionamento* dos processos, das práticas, das regras interpretativas e linguísticas e dos contextos elucidativos por ele(s) utilizados, que *legitimariam, justificariam, ou validariam as interpretações*.

Com efeito, será o *confronto entre interpretações diferentes*, efectuadas por diferentes membros de uma equipa de analistas e de investigadores, que (como sugerem Cartwright 1974, Huber 1991, Larue, Brassac, Gorse, Cassagne e Domenc 1986, L'Ecuyer 1990, Miles e Huberman 1984 e Prein, Kelle e Bird 1995) poderá contribuir para *explicitar, objectivar, discutir, questionar, repensar* e, eventualmente, *reformular*, ou, depois de encontrar a leitura mais *convvincente*, ou melhor *fundamentada* entre as leituras *possíveis*, *reutilizar* um determinado "*contexto e procedimento de interpretação*", ou "*sistema de leitura*", sobretudo se se aceitar (com Benveniste, referido por Gelas 1986) que a "*consciência de si*" não é possível a menos que seja *apreendida por contraste*.

Neste sentido, a *consistência* ou *fiabilidade* não se mostra autonomizável da *validade*, pois é nela que se fundará, não se justificando o recurso (criticado por Unrug 1977) ao "*método dos juizes*" e ao "*controlo estatístico*" como "*critérios de objectividade*", tornando-se compreensível que Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon (1985) considerem não constituir a *fiabilidade* um valor primordial da análise de *conteúdo*, na medida em que reputam ser os métodos mais "fiéis" aqueles que produzem frequentemente resultados mais *triviais*, podendo produzir os menos "fiéis" resultados mais *suggestivos*, explicando-se que Riessman (1993) defenda uma reconceptualização radical das "noções tradicionais" de *validade* e *fiabilidade* (inaplicáveis ao estudo das narrativas, por exemplo).

Com efeito, se não *explicitar* completamente, nem *discutir* o *método de geração do sentido*, ou a *poética do sentido* (do grego "poien": criar, inventar, gerar, segundo Grandi 1995), "*desmontando-a*" (diria Vala 1986a), ou "*desconstruindo-a*" (na óptica de Feldman 1995), o "*cientista*" comportar-se-á (nos termos de Miles e Huberman 1984) como um "leigo" (ou como um indivíduo "*comum*", "*ordinário*", "*banal*", "*trivial*", "*ingénuo*", "*nativo*", "*indígena*", ou "*selvagem*"), o que, segundo estes autores, será prática corrente, trabalhando de modo "*empírico*" e "*empirista*" (para Ghiglione e Matalon 1982) e apoiando-se na *crença do acesso directo ao significado* (como diria Grandi 1995).

Recolocar-se-á, por conseguinte, o problema, referido por Vignaux (1981), de saber que "critérios" utilizar para interpretar *correctamente* um discurso, podendo deparar-se, nesta

problemática, a questão de saber se se deve restringir a análise à *armadura conceptual e instrumental* desenvolvida pelas ciências que estudam a linguagem, a comunicação e a interacção (e especificar a dimensão que se vai seleccionar para o estudo), questão que se subordinará à resposta ao problema de saber até que ponto tal sistema de codificação e de análise consegue "*restituir*", "*reconstruir fielmente*", ou "*dar conta do significado*", ou (nos termos de Gelas 1986 e Grusenmeyer e Trognon 1995) *dar conta da "intercompreensão"* que (segundo Trognon 1992) os interlocutores (se) constroem e se dão *naturalmente* na interacção e através de um processo de *análise de conteúdo* (como lembram Marchio, Morin, Pechnard e Trognon 1972), valendo-se da sua "*competência linguística e comunicacional habitual*".

Fará sentido, neste contexto, que Chabrol (1982) e Gil Flores (1994) recomendem que o *investigador* seja igualmente o *entrevistador* e o *analista* (bem como o *transcritor*, como defendem Pereira de Queiroz 1991, Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut 1983 e Potter 1996), em lugar de separarem essas tarefas, atribuindo-as a membros diferentes de uma equipa de investigação, pois tal facto proporcionar-lhe-á o acesso à "*rede inter-textual do entrevistador enquanto interlocutor da entrevista*" e à evocação dos *componentes contextuais da periferia da enunciação*, afixando um acesso ainda mais completo aos *contextos de interpretação* (na óptica de Larrue, Brassac, Gorse, Cassagne e Domenc 1986) se o entrevistador conhecer de longa data os entrevistados, o seu passado, a sua personalidade, os seus *interesses e projectos*, a sua *inserção social* e a sua *relação com o objecto do discurso*, podendo em ordem a aceder mais completamente à "*rede inter-textual do entrevistado*", defender-se, mais radicalmente ainda, a *participação do entrevistado na própria análise do texto produzido*, ou (mais extensivamente, ainda) na *globalidade da investigação* (não se legando ao investigador autoridade para "falar dos outros", nem "pelos outros", como nota Riessman 1993), embora isso não possa ser tomado como *garantia* de acesso automático e directo à "*rede inter-textual do entrevistado*", nem ao que ele pretendeu realmente significar (que pode ser *ambiguo*, *contraditório* e *ambivalente*), como se ele se tornasse *transparente* e *colaborasse simbioticamente* com o investigador, até devido à eventual *desadequação* das palavras por ele utilizadas ao que era suposto traduzirem (como refere Unrug 1977), associável, por exemplo, a uma menor *capacidade de expressão e de verbalização*, ou (de acordo com L'Écuyer 1990) a uma menor *competência linguística*, desadequação que não é seguro que se ultrapasse na "*co-análise*", que acabará sempre por confinar o investigador ao que foi "*efectivamente dito*",

dificilmente facultando um acesso completo ao "*significado experiencial*" do sujeito, que dificilmente conseguirá *elaborar discursivamente a totalidade da sua experiência pessoal*, não proporcionando o discurso penetração no interior, coração e cerne da pessoa, nem facilitando a passagem do que se "*disse*" ao que se "*queria realmente dizer*" e daí ao que "*efectivamente pensou e sentiu*" (como alerta também Rakotonnoelina 1995), obrigando (com Krippendorff 1980) a tomar consciência de que "*a significação não se observa directamente*" (nem para o próprio locutor), tendo de ser "*reconstruída*".

A "*co-análise*" e a *validação pelas fontes* (que incluem o entrevistador e o analista) que poderia pretender obviar, tornear e ultrapassar o problema da *objectivação do método de análise e de interpretação*, não constitui, portanto, senão um (segundo) *discurso sobre o* (primeiro) *discurso*, não garantindo, por um lado, que a rede inter-textual no segundo discurso atribuída ao primeiro corresponda efectivamente àquela actualizada nesse primeiro discurso, e podendo, por outro lado, não deixar de participar do mesmo tipo de processos de co-construção do sentido que o primeiro discurso, acabando por situar-se no mesmo plano do sentido construído nesse discurso, em lugar de se posicionar acima e fora dele para o esclarecer e clarificar, levando (como sugere Unrug 1977) a definir-se a *validade* em termos de *coerência global da interpretação* (e mais como "*coerência interna*" que como "*coerência externa*").

No fim de contas, desenvolver a "*competência de análise do discurso*" não implicará (para Flahault 1982) rejeitar a sua própria "*prática espontânea*" e substituí-la por uma "*prática científica*", o que, aliás, se demonstraria impossível, requerendo-se, antes, um "*melhor conhecimento*" da maneira pela qual a sua "*competência natural*" se exerce, o que, segundo Trognon (1992), possibilitará uma "*apropriação mais reflectida da prática*" (o que não implicará que lhe acrescente necessariamente *validade*, mesmo que lhe some alguma *eficácia* e/ou *eficiência*, adicionando-lhe apenas, porventura e quando muito, *validade comunicativa*).

A *interpretação do texto* não deixará, portanto, de fundar-se na articulação com o "*epitexto*", o "*peritexto*" e o "*intertexto*", constitutivos do "*contexto*" e (nos termos de Genette, referido por Münchow 1995) do "*paratexto*", o *contexto* que (na óptica de Vala 1986a) *suporta e valida a interpretação*, conferindo-lhe *validade interpretativa* (diriam Ghiglione e Matalon 1982), operando a "*inferência*" do *contexto para o texto* (e não dos "*dados*" para o *contexto*), afigurando-se os "*dados lidos*" e (re)construídos "*no contexto*",

"com o contexto" e "pelo contexto", sendo o *texto* e o *contexto* identificados, reconhecidos, interpretados, articulados e reconstruídos pelo sujeito analisante a partir de um *sistema de operações de tratamento do texto e da comunicação* que, em última análise, relevarão da sua *competência comunicativo-linguístico-sócio-cultural e pessoal*, largamente *intuitiva e inconsciente*, de que ele poderá *reapropriar-se de modo mais refletido*, mas que dificilmente será capaz de *formular declarativamente* na sua totalidade, ou (segundo Ghiglione 1991b) de *"formalizar inteiramente"*, ainda que (como lembra Moirand 1995) a "comunicação científica" exija que se forneçam as razões da sua posição, que, neste caso, requeriria que se descrevesse (o mais completamente possível) o *processo de produção dos resultados*, ou a *base das conclusões da análise*.

A *análise de conteúdo* ("clássica"), enquanto *método de construção do conhecimento científico*, parece encontrar-se assim na posição incômoda de procurar *"instrumentalizar" a "leitura teórica"*, mantendo-se na ignorância dos *processos de interpretação do discurso*, implicados pela *"leitura da mensagem"*, sobre que vai assentar a *teorização*, tomando *"o analista como instrumento"*, mesmo quando recorre aos *modelos formais* desenvolvidos pelas disciplinas que estudam a linguagem e o discurso (que vão da linguística à psicologia, passando, por exemplo, pela sociologia, história e etnologia), que produzem sempre leituras parciais.

A metodologia da *análise de conteúdo*, revela-se, assim, como a ponta do "iceberg" cuja "face oculta" se pressente, mas permanece invisível (não parecendo diferir, nesse particular, por conseguinte, das outras técnicas de investigação científica, como a entrevista, por exemplo, para já não falar do questionário), não deixando, por isso, o analista de ter de procurar apontar os *indícios* em que se *apoia* para *demonstrar, justificar e fundamentar as interpretações* que constroi a partir do texto, inclusivamente no que se refere à *leitura do conteúdo da mensagem*, a que se vão (ou podem) articular essas *"segundas interpretações"*.

3. Reanálise dos Critérios de Cientificidade, Procedimentos de Teste e Indicadores de Verificação da Análise de Conteúdo

Retomando os *critérios de validade e precisão* nas suas diversas expressões (tal como foram encarados pelos diversos autores considerados, embora tomando como referência principal a organização proposta por Krippendorff 1980) e perspectivando-os em relação com

a sistematização anteriormente desenvolvida a propósito da entrevista (como se expressa no quadro 20, na página seguinte), salienta-se o registo de dois planos de *validação* (e até de análise da *fiabilidade*) em paralelo com os *dois planos de leitura* que estruturam a análise de conteúdo, um plano que se pretende situar mais próximo da *"descrição do conteúdo da mensagem"* e até do seu *"significado do ponto de vista dos emunciadores"*, onde se destacam a *validade semântica* e a *validade experiencial* (*subjectiva*, ou *fenomenológica*), e um plano que se apresenta para o analista como mais declaradamente *"inferencial"*, *"interpretativo"* e *"teórico"*, estruturado pela *validade teórica* (a que se subordinarão até a *validade de amostragem* e a *validade pragmática*), de que depende igualmente a chamada *validade da codificação*, referente à *"utilização correcta do instrumento de análise"* (que parece aproximar-se, por essa via, da noção de *precisão*), na medida em que será igualmente a *teoria* que fornece as *regras de codificação*, regulando o processo, além de o *fundamentar*.

Analisando as implicações destes *"critérios científicos"* no domínio da *análise de conteúdo*, parece, pois, poder-se concluir que são essencialmente a *validade semântica*, referente à *leitura da mensagem* e reportável a uma *teoria da linguagem e da comunicação*, e a *validade de codificação*, dependente da *teoria do objecto*, que se poderão considerar específicas à *metodologia de análise de conteúdo*, uma vez que as teorias a que se reportam e que se inscrevem na materialidade do *"instrumento de análise"*, em função delas desenvolvido, garantem a *validade do instrumento de análise* e, desse modo, a *validade da leitura* com base nele efectuada, apelando os restantes procedimentos de *validação* para operações que relevarão principalmente dos *"planos gerais de investigação"* (ou do *"método científico"* em geral) e que poderão ser consideradas e empreendidas (porventura com excepção da *validade de amostragem*) uma vez essas *"leituras"* já realizadas, exercendo-se depois delas e não contribuindo, por isso, *directamente* para as efectuar, embora possam ser chamadas a contribuir para *validar* as *teorias* que fundamentam o *instrumento de análise* (e, *indirectamente*, portanto, a *leitura* com base nele realizada).

Esta distinção entre um domínio específico à *análise de conteúdo* e um domínio que remete para a lógica e os processos mais gerais de *investigação*, poderá justificar que a discussão se centre principalmente na *"validade descritiva"* do *conteúdo da comunicação* e na *"validade teórica"* dos *"instrumentos de leitura"*, servindo esses instrumentos igualmente de *"pivot"* à discussão da *sistematicidade* da análise.

Quadro 20

**CrITÉRIOS de Cientificidade, RespectiveS MéTODOS de Avaliação
e Implicações Para a Técnica de Análise de Conteúdo**

CrITÉRIOS de Cientificidade			Métodos de Avaliação	Técnica de Análise de Conteúdo
credibilidade	plausibilidade	coerência		
aceitabilidade	validade descritiva: facial sócio-cultural semântica	aparência consenso correção	método dos juizes; verificação do processo de interpretação; validação pelos respondentes; co-análise	formalizar e fundamentar o sistema de interpretação da mensagem
	experiencial	acordo		formalizar e fundamentar a grade teórica e a sua articulação com o sistema de interpretação da mensagem
	validade teórica: da codificação de construção das hipóteses concorrente preditiva retroactiva correlacional convergente discriminante comparativa	exactidão compatibilidade	verificação do processo de codificação comparação; confrontação	
utilidade	validade pragmática	eficácia eficiência benefício	validação pelos utilizadores ou pela acção	
aplicabilidade	generalizabilidade transferabilidade validade de amostragem	representatividade tipicidade	amostragem	
sistematicidade	consistência ou fiabilidade	estabilidade homogeneidade precisão (em relação a um padrão)	teste-reteste inter-analistas verificação dos processos de interpretação e de codificação	definir o instrumento de análise teórica e as regras de codificação e formalizar o sistema de interpretação da mensagem
Estatuto Epistemológico e Científico			Estatuto Técnico e Metodológico	

A este respeito será de sublinhar que os "*coeficientes de acordo*" entre *analistas*, *juizes* e *sujeitos* se apresentam como procedimentos rudimentares de *análise crítica* e de *crítica metodológica*, desde que não explicitem os *processos interpretativos que produziram as leituras*, não identificando nem discutindo a razão de ser das *convergências* e das *discrepâncias*, alimentando-se tal explicitação e discussão mais do *confronto entre posições divergentes* que do *consenso entre perspectivas convergentes*, podendo essa *convergência*, se basear numa *amostra* (diversificada) de *analistas*, ser indicativa do grau de *desenvolvimento do instrumento de análise*, mas podendo também relevar apenas de uma mesma origem e "*identidade cultural*" dos analistas.

O estudo da *concordância entre analistas* justificar-se-á, portanto, sobretudo quando a análise for realizada por uma equipa de investigação, como meio de averiguar a *coerência* dos procedimentos utilizados, ou a *homogeneidade* do trabalho, que estabelecerá a sua *comparabilidade*, legitimaria a sua *agregação* e promoveria a *coesão* do conjunto. De resto, ele será exigível também se o objectivo da investigação for essencialmente o de *desenvolver um instrumento de análise num determinado domínio* ("*objectal*"), para o divulgar e generalizar à comunidade científica e profissional, constituindo, no entanto o "*coeficiente de concordância*", também nesse caso, principalmente um indicador do grau de *explicitação*, *especificação* e *formalização* do instrumento, conferindo-lhe uma *definição* e uma *clareza* que promova a *precisão* da sua *reutilização*, não deixando, contudo, o trabalho de *desenvolvimento do instrumento de análise* de constituir uma tarefa *teoricamente fundada*, revelando-se, neste sentido, o *acordo entre analistas* e a *precisão do instrumento* indissociáveis da sua *validade teórica*, a ela se subordinando.

Será nesta perspectiva que poderá (com Krippendorff 1980) inscrever-se o *método dos juizes* no processo de *validação semântica*, embora no caso de não se *explicitar a prática interpretativa* por eles utilizada, o *consenso* observado pouca informação proporciona acerca do método de análise utilizado, apenas indicando o recurso ao *mesmo "método"*, no caso de elevado *consenso*, e prenunciando a utilização de "*métodos*" diferentes, no caso de se observar fraca *concordância*, nada dizendo, por isso, acerca do *valor dos* (diversos) *resultados* obtidos, que exigiria a *análise dos* (diferentes) *métodos* (e dos diferentes resultados) em lugar do (ou acompanhando o) "*coeficiente de acordo*".

A *sistematicidade científica* dependerá, pois, em primeiro lugar, da *formalização* (*teoricamente fundada*) do "*instrumento de análise*", de que será consequência quer a

reprodutibilidade dos processos quer a *repetibilidade dos resultados*, inclusivamente no plano do trabalho levado a cabo por um mesmo analista, promovendo a sua *coerência* desde logo no plano do "teste" (ou da *primeira análise*), para já não falar num eventual "re-teste" (ou "re-análise").

Nesta óptica, o "retorno aos dados" poderá ser concebido principalmente enquanto integrando os *procedimentos de validação* que se efectuam após a "leitura do material" com recurso aos "planos gerais de investigação", que podem passar, por exemplo, pela *comparação* do discurso de grupos diferentes de sujeitos, não se requerendo necessariamente esse "regresso ao texto" para realizar um trabalho *sistemático*, onde tanto a "concordância entre analistas" como a "consistência teste-reteste" assentam na chamada "validade de codificação", impondo-se vigiar a *consistência dos procedimentos* logo na (primeira) abordagem (de análise) do texto e em cada "reaplicação do instrumento" a cada nova "unidade do corpus", exigindo-se o "regresso ao material", por conseguinte, essencialmente no caso da *modificação do "instrumento"*, principalmente produzida na sua fase de desenvolvimento.

Por seu lado, a "confirmação pelas fontes" e a "co-análise", enquanto processos de "retorno ao texto", inserir-se-ão quer nesse designio de *desenvolvimento do instrumento*, quer no projecto de *esclarecimento dos aspectos da mensagem interpretativamente indecíveis na (primeira) análise*, relevando, por isso, do *processo contínuo de esclarecimento e inteligibilização* que integra o "método científico", não fornecendo, de resto, um *acesso directo* e não problemático tanto à "rede inter-textual do discurso do sujeito" (que contribuiria para esclarecer o *sentido do discurso*), nem à "experiência pessoal do sujeito", ou ao "verdadeiro significado" que tem para si o *objecto do discurso*, não se afigurando legítimo tomar esses procedimentos como *critérios externos de validação*, uma vez que são também *interaccionalmente constituídos*.

Os "instrumentos de leitura", enquanto devidamente *fundamentados e sistematizados*, apresentam-se, assim, como os únicos garantes quer da *fiabilidade* quer da *validade* da análise, não se demonstrando a *sistematicidade* autonomizável da *validade*, e dela também não se mostrando separáveis os *procedimentos de comparação e confronto* entre analista, sujeitos e juizes, procedimentos que poderão ser utilizados "construtivamente" (e "construtivisticamente") no desenvolvimento dos "instrumentos de análise", que, por sua vez, se revelam necessários à *interpretação dos "coeficientes de acordo"*.

Nesta perspectiva, do estabelecimento de uma linha de demarcação entre as "operações propriamente ditas de leitura do texto" e os "restantes procedimentos de análise" e tomando essas operações de leitura do texto como o núcleo essencial da *análise de conteúdo*, poderão considerar-se, por conseguinte, como principais critérios de cientificidade a *validade semântica*, a *validade teórica* e a *precisão* (tomada não como simples *concordância* entre análises e entre *analistas* mas como *comparação com um "padrão"* devidamente referenciado, de acordo com Krippendorff 1980), como se expõe no quadro 21.

Quadro 21

Principais Critérios de Cientificidade, Respectivos Métodos de Avaliação e Implicações Para a Técnica de Análise de Conteúdo

Critérios de Cientificidade			Métodos de Avaliação	Técnica de Análise de Conteúdo
<i>credibilidade</i>	<i>plausibilidade</i>	<i>coerência</i>		
	<i>validade semântica</i>	<i>possibilidade</i>	<i>confrontação e verificação do processo de interpretação</i>	formalizar e fundamentar o <i>sistema de interpretação da mensagem</i>
<i>aceitabilidade</i>	<i>validade teórica e validade da codificação</i>	<i>compatibilidade exactidão</i>	<i>confrontação verificação do processo de codificação</i>	formalizar e fundamentar a <i>grade teórica</i> e a sua articulação com o <i>sistema de interpretação da mensagem</i>
<i>sistematicidade</i>	<i>consistência</i>	<i>precisão</i>	<i>verificação dos processos de interpretação e de codificação</i>	definir o <i>instrumento de análise teórica</i> e as regras de <i>codificação</i> e formalizar o <i>sistema de interpretação da mensagem</i>
Estatuto Epistemológico e Científico			Estatuto Técnico e Metodológico	

Ora se se considerar que a *precisão* se identifica praticamente à *validade de codificação*, que por sua vez se integrará na *validade teórica* (relativa à "*teoria do objecto*"), e se se tomar a *validade semântica* também como *validade teórica* (dependente de uma "*teoria semântica*" e de uma "*teoria do discurso*" que teorize também a sua "relação com o

objecto"), então a *validade teórica* aparece como o *critério fundamental de cientificidade da análise de conteúdo* (como se apresenta no quadro 22).

Quadro 22

Critério Fundamental de Cientificidade, Respective Modos de Avaliação e Implicações Para a Técnica de Análise de Conteúdo

Critérios de Cientificidade			Métodos de Avaliação	Técnica de Análise de Conteúdo
<i>credibilidade</i>	<i>plausibilidade</i>	<i>coerência</i>		
<i>aceitabilidade</i>	<i>validade</i>	<i>possibilidade</i>	<i>confrontação e verificação dos processos de interpretação e codificação</i>	formalizar e fundamentar o <i>sistema de interpretação da mensagem a grade de análise teórica</i> e a sua articulação
Estatuto Epistemológico e Científico			Estatuto Técnico e Metodológico	

Assim, se a *validade* é sempre *validade teórica*, devendo articular a "*teoria do objecto*" e "*teoria do método*", na medida em que o *objecto* e o *conhecimento* a ele relativo são *construídos pelo método*, ou em interacção com o método (como lembra Hiernaux 1995), então (tal como em relação à técnica de *entrevista de investigação*, com a qual a *análise de conteúdo* se articulará) a *coerência global da análise* (referida por Unrug 1977), *teoricamente estruturada* sobre uma *crítica metodológica*, apresentar-se-á como o *critério último de cientificidade* (apresentado no quadro 23).

Quadro 23

Critério Último de Cientificidade, Respective Modo de Avaliação e Implicações Para a Técnica de Análise de Conteúdo

Critério de Cientificidade	Modo de Avaliação	Técnica de Análise de Conteúdo
<i>coerência</i>	<i>confrontação</i>	<i>programação-controlo-regulação</i>
Estatuto Epistemológico-Científico	Estatuto Técnico -Metodológico	

O "problema" maior que parece colocar-se (ou que poderá atribuir-se) à *análise de conteúdo*, acaba por ser, neste contexto, o da difícil (e eventualmente impossível) *formalização (completa) do método de "leitura da mensagem"*, sobre que vai incidir a *"leitura teórica"*, dificultando quer a *explicitação* quer a *análise crítica* (da totalidade) do *"método de produção dos resultados"* (que poderá transformar a *validade semântica* quer em mera *"validade social"*, por intermédio de uma *"validação consensual"* ou de uma *"validação mútua"*, que, dado o seu *carácter circular*, não se pode dizer, pelo menos em termos *"clássicos"*, que constitua um verdadeiro *"teste"* dos resultados e/ou do método que os produziu, quer em simples *validade facial*, que dispensa qualquer tipo de *"teste"*), obrigando o analista a *fiar-se* (proventura sempre, pelo menos em parte) na sua *intuição*.

Mas retirar (ou não reconhecer) à *"leitura da mensagem"* o estatuto de *"leitura teórica"* equivalerá, no fundo, a excluí-la da submissão aos *"critérios de cientificidade"*, descartando automaticamente a *"perspectiva objectivista"* (de *verificação* dessa leitura), segundo a qual a *"mensagem"* (con)teria uma *única significação possível* (ou *correcta*, aparentemente dependente exclusivamente do *"código linguístico"*), *transparente e imediatamente dada*, porventura correlativa da suposição de que existiria uma *única maneira de descrever uma dada "realidade"* (quer *interna*, quer *externa* ao locutor), ou de a *pôr em palavras* e de a *representar* (ou *reconstruir*) *no discurso*, o que tornaria desnecessária a *explicitação, descrição e crítica metodológica* desse processo (ou *do método e instrumento de análise*), que legitimaria o recurso ao *"acordo inter-analistas"* (e/ou *"inter-observadores"*) e ao procedimento *"teste-re-teste"* como *indicadores da objectividade da análise*; mas esse entendimento *"ateórico"* e *"informalizado"* da *prática de leitura da mensagem* descartará simultaneamente a *"perspectiva subjectivista"* (até certo ponto englobável na anterior), pois também toma o *discurso* e a *linguagem* como um *"sistema de tradução e de comunicação"*, e como um *sistema transparente de observação da "realidade interior"* (que, por isso, também tornaria escusada a sua *descrição e formalização metodológica*), ou como um *"sistema de transmissão"* de algo que existe *"antes dele"* ser activado, *"fora dele"*, *"abaixo dele"* e *"separado dele"*, ou *"independente dele"*, bem como do *observador (introspectivo)*, do *locutor* e, portanto, também do *inter-locutor*, do *destinatário* e do *analista e investigador*, pelo que se legitimaria o recurso à *"confirmação pelas fontes"* e/ou à *"co-análise"* para *validar a interpretação do analista*, como se esses *procedimentos* não constituíssem, eles próprios, *contextos de co-construção reconstrutiva do discurso e do objecto a que ele se*

refere (e que ele constroi), ou da interpretação em causa, re-elaborando-a e transformando-a reflexivamente ao debruçar-se sobre ela e ao examiná-la, o que negará a esses procedimentos o "estatuto de processos de verificação", até porque a "verificação" supõe a imutabilidade, ou a permanência (e a exterioridade) das entidades que se procura verificar.

Assim, a ausência de formalização (teórica, ou de teorização) do método de leitura da "mensagem", impede a descrição e explicitação da metodologia de análise e a sua justificação e fundamentação teórica, o que não lhe retira necessariamente validade, e impede igualmente o controlo técnico do processo, na medida em que não se sistematizou (devidamente) o método, o que não quer dizer que não se utilize e domine um método, ou um instrumento, que, por sua vez, explicará o acordo entre analistas, sujeitos, juizes e interlocutores, que será um indicio da partilha do método e do instrumento, nada dizendo do seu valor (ou apenas atestando a sua validade comunicacional naquela comunidade), não podendo, por isso (falaciosamente, tomando o consequente como antecedente e como causa), utilizar (circularmente) esse "acordo" como meio de controlo técnico do método e do instrumento de análise que o explica e produz (e sem ter de o apresentar, analisar e justificar, não podendo, por isso, afirmar que a falta de acordo se deve à imprecisão do método e do instrumento de análise, ou de leitura, que pode não ser uno mas múltiplo).

Não se dispensará nunca o analista, contudo, de exercer uma vigilância crítica sobre o trabalho que vai executando, exigindo-se a si próprio, por conseguinte, o questionamento, a discussão, a fundamentação, a demonstração e a justificação da leitura efectuada, não se apresentando, portanto, os chamados procedimentos de validação como desligados da própria essência do método científico, ou como isoláveis no seu interior, sendo por ele constituídos e constituindo-o enquanto actividade crítica.

O confronto entre analistas e entre analistas e sujeitos, ou, melhor, entre leituras alternativas, deverá, por isso, ser encarado numa óptica dialéctica, (des)construtivista, reflexiva e crítica de desenvolvimento e construção do conhecimento científico (que se reconhece histórica, social, cultural e institucionalmente enraizado e, por isso, "implicado" e "interessado"), eventualmente (mas não obrigatoriamente) no quadro de uma perspectiva de "investigação participativa" (quer por "colaboração" quer por "conflito"), não se afigurando os resultados, o significado do discurso (ou do conteúdo da comunicação), bem como o

conhecimento por eles proporcionado, separáveis do "*método*" e do "*instrumento*" ("*inter-interpretativo*" e "*de leitura*", "*de análise*" e "*de construção*") que o produziu.

Essê modo de entender o *conhecimento científico* (como *aberto e em construção*, em vez de *fixo*, ou *fixado e acabado*) e o seu *desenvolvimento* (assente no *confronto de interpretações alternativas*, na *crítica* e na *reinterpretação* e reformulação, em lugar da *acumulação aditiva*), porventura avaliável em função da sua "*coerência*" global, impedirá, contudo, de encarar a *validação* como algo passível de se esgotar em *procedimentos e práticas* diferenciáveis no interior do processo de investigação científica, de tal modo que, uma vez levadas a cabo, permitiriam determinar e fixar indiscutivelmente e de uma vez por todas, num dado momento, a *validade* ou a *verdade* das asserções que o constituem.

A investigação e reflexão em torno da *análise de conteúdo* vem, portanto (no mesmo sentido daquela relativa à *entrevista de investigação*), contribuir para ajudar a relativizar e *reconceptualizar* algumas das noções de base (entre as quais se contam a "*verdade*", a "*sinseridade*", a "*precisão*", a "*fidelidade*", a "*generalizabilidade*" e a "*objectividade*") frequentemente associadas (e aparentemente associáveis) à "*utilização*" e "*controlo*" dos "*dados de opinião*", quer em investigação quer em avaliação, acabando por legitimar uma abordagem do "*discurso de avaliação*" (mesmo enquanto "*objecto de estudo*"), sem o recurso aos *procedimentos* (ou a um determinado modo de os encarar e utilizar) para que "*tradicionalmente*" (ou, melhor, numa óptica ora *objectivista*, ora aparentemente *subjectivista*) esses conceitos e/ou *critérios* remeteriam.

A reflexão relativa à *análise de conteúdo* terá sublinhado e reforçado, de resto, a noção de que a separação entre *descrição*, *comparação* e *avaliação* se afigura artificial (ilegitimando a separação entre os *estatutos epistemológico, ético, político e axiológico* tanto da *investigação* como da *avaliação*), todas se concitando no mesmo acto e todas dependendo de um mesmo *referencial de avaliação* (mesmo que não assente num trabalho reflectido de *referencialização e valorização*), e sublinhando (uma vez mais) que os "*mesmos termos*" não designarão forçosamente os *mesmos objectos*, ou não os *caracterizarão e qualificarão* exactamente do mesmo modo, na medida em que podem adquirir *significados, substâncias*, ou "*conteúdos*" *diversos* em diferentes "*comunidades culturais e linguísticas*" (e "*ideológicas, discursivas e comunicativas*").

Será legítimo, neste contexto, utilizar *avaliativamente* (na *avaliação da formação* e, nomeadamente, na *avaliação da formação pelos participantes*), ou, de qualquer modo,

encarar, tomar, analisar e estudar o *"discurso de avaliação"* (incluindo quando produzido em entrevista) enquanto *construção* que *"actualiza"*, *pondera* e *reformula* um *"referencial de avaliação"* no momento em que *elabora a avaliação*, justificando-se, também nesta linha, utilizar a *"entrevista de avaliação da formação pelos participantes"* como *entrevista de investigação sobre a "avaliação da formação pelos participantes"*, na medida em que permitirá apreender quer o *referencial de avaliação*, quer o modo *como ele é utilizado* e, eventualmente, *recriado* no e através do *processo de interacção (em entrevista) e de avaliação*, permitindo estudar esse *"processo de avaliação"* e contribuindo para ajudar a construir e a desenvolver o conhecimento dessa *"prática de avaliação"*, a prática de *avaliação da formação pelos participantes* (mormente no contexto da *entrevista de investigação*).

IV - O DISPOSITIVO DE INVESTIGAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PELOS PARTICIPANTES

Uma vez clarificadas as questões referentes ao *estatuto da perspectiva dos participantes na avaliação da formação*, às suas bases, fundamentos, *princípios e critérios*, à sua inserção sócio-institucional e à sua inscrição metodológica, uma vez demonstrada a *artificialidade* da distinção dos diferentes *estatutos da perspectiva dos participantes na avaliação da formação* (que incluem *referencialização, descrição, comparação, avaliação, experiência pessoal e valorização*), forçando-se a sua separação principalmente por imperativos da análise das *componentes da prática de avaliação*, embora se reconheça que tal divisão pode ser eventualmente imposta no quadro de modos determinados de *organização social e institucional* da formação e da *avaliação da formação*, e uma vez revelada a *artificialidade* da desunião dos diferentes *critérios e eixos (metodológico, epistemológico, ético, político, axiológico, social e pedagógico)* de "*avaliação da participação*" na *avaliação da formação* (e de *avaliação da formação*, mormente de *avaliação participativa da formação*, ou da *avaliação da formação pelos participantes*), tendo-se igualmente observado essa união no contexto da *investigação científica* em geral e, inclusivamente, no quadro das *técnicas* específicas de *produção* (e *análise*) de "*dados*", como sejam, por exemplo, a *entrevista de investigação* (nas suas diversas *formas e modalidades*) e a *análise de conteúdo* (nas suas diferentes expressões), ou seja, uma vez clarificadas e apontadas as *questões de princípio* e definido o enquadramento das *questões teóricas e teórico-metodológicas*, convirá procurar esclarecer algumas *questões* mais directamente associadas à problemática da *existência e funcionamento dos dispositivos de avaliação da formação pelos participantes* e/ou de *participação na avaliação da formação*, menos documentadas na literatura da especialidade, questões que (mesmo que não se perfilhe uma "*perspectiva naturalista*" das *práticas sociais de avaliação da formação pelos participantes*) sem dúvida se reequacionarão e se elucidarão também no *confronto* com as *práticas concretas* e com o auxílio de "*estudos empíricos*", porventura assentes em "*estudos de casos*" de (*dispositivos, situações e contextos* particulares e específicos de) *avaliação da formação pelos participantes*.

Isto é, posta em causa a separação entre *descrição* e *avaliação*, e esbatida a distinção entre *objectivo* e *subjectivo*, no plano quer da *avaliação* quer da *investigação*, demonstrada e reforçada a insensatez dessa clivagem inclusivamente no domínio das *técnicas de investigação*, como a *entrevista* e a *análise de conteúdo*, desfeita a barreira em que assentaria a separação dos diferentes *componentes da avaliação da formação* e que legitimaria igualmente a divisão da *avaliação da formação pelos participantes* em diferentes

componentes, com diferentes *estatutos*, justificando porventura a utilização independente e desarticulada dos diferentes *critérios de meta-avaliação*, bem como diferentes *modalidades de participação na avaliação da formação* (e na própria formação), arrasada a separação que definiria diferentes *objectos de investigação* (totalmente independentes) no *discurso avaliativo dos participantes* (sem sair do quadro do *estudo da avaliação da formação pelos participantes*), restará estudar o modo como esses *componentes* se ligam entre si no quadro de um trabalho de *avaliação da formação pelos participantes*, porventura no raio de acção de uma *perspectiva* ou de uma *lógica essencialmente construtivista*.

Claro que também neste domínio a vastidão das questões que se deparam, nomeadamente em relação com a pluralidade e diversidade de aspectos aflorados atrás, extravazará largamente o âmbito de um único trabalho de investigação, ou de cada investigação particular, porventura confinada a um *contexto e dispositivo de avaliação* particular, pelo que se afigura necessário esclarecer, em cada *caso*, ou em cada *estudo*, além dos *problemas, questões, hipóteses de trabalho* ou *de investigação* e *objectivos* específicos que o orientam, qual o *campo* em que se desenvolve, quais os modos de *acesso ao terreno* (ou ao *dispositivo de avaliação*) e aos *participantes*, quais os processos de *selecção dos participantes* e quais os instrumentos de *produção da informação*, sem esquecer o *contexto institucional* e a *organização social da avaliação e da investigação sobre essa avaliação* e do *dispositivo de investigação da avaliação* e do *dispositivo de avaliação que é objecto de investigação*.

1: A Acessibilidade como Critério de Eleição do Campo de Trabalho

Os *dispositivos de formação* constituídos como *terreno de trabalho* foram escolhidos por razões de *acessibilidade*, sendo por esse facto que representam dois *dispositivos de formação de professores*, destinados a professores já *profissionalizados* e *em exercício*, e, portanto, podendo considerar-se como *dispositivos de formação contínua de professores*, os D.U.E.C.E. (Diploma Universitário de Especialização em Ciências da Educação) e o P.I.R.A. (Projecto Investigação-Reflexão-Acção), *acessíveis* em virtude de serem organizados e desenvolvidos *no quadro* de uma mesma *instituição*, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (onde o presente *investigador* trabalha como *docente*), e de terem, em ultima análise, um *responsável* comum, o (à data) coordenador geral

dos DUECE, igualmente coordenador e criador do PIRA (além de orientador da presente tese), embora revelem *enquadramentos institucionais* diferentes: o PIRA, *dispositivo de formação profissional*, com "*carácter experimental*", financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (em montantes que cobrem essencialmente "despesas de material", de "serviços de apoio" e de deslocações), com um horizonte temporal de três anos, de 1991/92 a 1993/94, no final do qual se extingue, é desenvolvido e efectivado na *escola* onde os professores leccionam, assentando num *trabalho de projecto e de grupo* baseado na *resolução de problemas*, insere-se numa lógica de *formação pela investigação*, à partida sem qualquer *certificação académica* ou *profissional* (embora depois tenha sido "*creditado*" para efeitos de *progressão na carreira*) e realiza-se de forma "*benévola*", sem contrapartidas para os formadores, animadores, ou coordenadores de cada *núcleo* ou (*pequeno*) *grupo*; a não ser o desenvolvimento da sua *experiência prática* e a possibilidade de realizarem *investigação pedagógica*, pois não é pago pelos formandos e os formadores não auferem qualquer *remuneração*, até na medida em que não se inscreve na *distribuição do trabalho docente* da faculdade, constituindo-se e funcionando, por isso, de certo modo, "*à margem da instituição*"; enquanto os DUECE, orientados mais para a *formação de formadores*, levados a cabo pela primeira vez em 1992/93 (ano a que se refere o estudo), têm "*carácter institucional*", constituem uma formação que tem a duração de um ano lectivo e que se processa em ciclos lectivos anuais, desenrolam-se na *faculdade*, obedecem a uma *estrutura disciplinar e modular* numa "*área específica*" ou de *especialização*, incluem a frequência de *aulas* (regulares) e compreendem mecanismos ("*escolares*") *formais* de *avaliação dos formandos* (em cada *módulo*), inserem-se na *distribuição de serviço* dos formadores (e, portanto, são *remunerados*, ainda que tenham começado por não ser pagos pelos formandos, devido aos financiamentos da C.E.E. através do Programa F.O.C.O.), não passam necessariamente (ou propriamente) pela *investigação*, apesar de exigirem uma *monografia final*, e fornecem uma *certificação* e um *diploma* com um certo *reconhecimento* e *homologação* em termos de *carreira académica e profissional*, facilitando a *progressão na carreira*, ou a *transição de "escalão"*, e o *ingresso em mestrados*, além de facultarem o acesso ao *título de "formador de professores"* (ou, melhor, ao "*Certificado de Registo de Formador*"; oficialmente concedido, reconhecido e certificado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua), mesmo que essa situação só tenha sido homologada e regulamentada durante e/ou após esse primeiro ano de funcionamento em que incidiu o estudo.

2. O Discurso de Avaliação da Formação como Objecto de Estudo

De resto, estes dois *dispositivos de formação contínua de professores*, constituem o "*campo de trabalho*", mas não o "*objecto de estudo*", nem a "*problemática de investigação*", que se reporta essencialmente ao "*discurso avaliativo*" dos participantes na formação, nomeadamente dos *formandos* (e/ou *formados*), no quadro da *avaliação da formação pelos participantes*, *objecto* e *problemática* que obviamente não se limitam a estes contextos e *dispositivos concretos de formação*.

3. A Entrevista de Investigação como Dispositivo de Avaliação da Formação e de Investigação da Avaliação da Formação Pelos Participantes

Os trabalhos registados na área da *avaliação da formação pelos participantes* assentam em grande parte (ou maioritariamente) em *questionários* que *impõem referenciais de avaliação* aos respondentes, limitando-os na sua expressão (como sugerem Blanchet 1985a e Ghiglione 1987b), sem que, na maior parte das vezes, esses questionários (e os *referenciais* que lhes subjazem) apareçam devidamente (ou suficientemente) discutidos, analisados, fundamentados e teorizados.

A falta de uma *teoria da avaliação da formação pelos participantes*, *pedagogicamente fundada* e assente na análise, investigação e avaliação dessas práticas e *dispositivos de avaliação da formação*, torna, além disso, problemático o intento quer de fundamentar *linhas e hipóteses de investigação* específicas, quer de adoptar, com objectivos de investigação, *instrumentos devidamente comprovados e estudados* neste domínio.

Parece, portanto, legítimo utilizar a *entrevista de investigação* (a *entrevista individual semi-directiva*) como *dispositivo de avaliação da formação*, pelo seu *carácter aberto* e pela *liberdade de expressão* que proporciona, aproximando-se porventura da *reflexão pessoal* e do *diálogo interior* que cada um desenvolve na *elaboração da sua experiência pessoal* e, nomeadamente, da "*experiência pessoal da formação*", além de proporcionar uma *informação mais contextualizada e desambiguada* e, portanto, mais *interpretável* que o *questionário* (como notam Henerson, Morris e Fitz-Gibbon 1987), impondo, de resto, menos *constrangimentos* (porventura com excepção do *limite temporal*, do *contexto material* e

institucional em que se realiza e do *interlocutor* ou *entrevistador*) e permitindo desenvolver (como refere Blanchet 1985a) um discurso *linear, contínuo e estruturado*.

4. Objectivos, Questões e Hipóteses de Trabalho

Desconhece-se a existência de trabalhos de investigação do tipo daquele que agora se resolveu empreender; não se vislumbram na literatura; de resto, muitos exemplos de estudos que tomem *a avaliação da formação pelos participantes como objecto de estudo* e que procurem *teorizar esta prática de avaliação da formação*; mesmo que a notícia deste tipo de práticas de avaliação não a registre propiamente como infrequente, apresentando-se, de resto, muitos dos trabalhos de investigação nesta área (ou, para ser mais preciso, na área da *avaliação do ensino e dos professores pelos alunos*) aparentemente com a preocupação de *explicar as respostas* apelando principalmente para *variáveis psicológicas e sociológicas* (como sugere Pedro Rodrigues 1987 e 1988a), redundando na *relativização*, mas também na *desvalorização*, dessas *avaliações*, ao passo que os relatos referentes ao simples recurso a estas práticas não parecem nem questionar nem discutir suficientemente o *valor* deste *tipo de dados*, ou da *opinião dos participantes*, e da sua *utilização*, apresentando-as ou tomando-as, aparentemente, como "*allani de soi*".

O "*trabalho empírico*", tentando fugir a enquadramentos excessivamente sobredeterminados por preocupações exclusivamente psicológicas e sociológicas (que poderiam justificar a caracterização dos participantes nesses termos) procura, por conseguinte, centrar-se essencialmente no *discurso avaliativo dos participantes* para atingir *objectivos* delimitados no quadro da resposta a *questões* tão elementares como as seguintes: que *referencial* é utilizado pelos participantes na avaliação da formação? como se articulam e hierarquizam as suas dimensões? qual a origem desse referencial? qual o papel da *experiência da formação* nesse contexto? qual o papel do modo como se avaliam as *possibilidades e constrangimentos* associados àquela formação particular? qual o papel da comparação com as *alternativas* existentes ou conhecidas? qual o lugar da relação com o *desempenho* profissional e com a *progressão* na carreira? como se reflecte sobre o *referencial* ao fundamentar a avaliação? qual o papel do *projecto pessoal de formação e de carreira*? questões que se associarão porventura predominantemente a uma *análise e caracterização pedagógicas* do

trabalho de avaliação, o que não quer dizer que não se reconheçam a importância e as virtualidades de abordagens alternativas.

Estas interrogações formulam-se em relação com expectativas (que se baseiam já na *experiência das entrevistas* e, nesse sentido, numa *primeira análise do material*, uma vez que o *entrevistador* é também o *analista* e o *investigador*), ou com as *hipóteses* segundo as quais os participantes utilizam o mesmo *referencial de avaliação da formação* para avaliar as diferentes acções de formação concretas em que tenham estado implicados; esse *referencial de avaliação da formação*, enquanto *referencial de formação profissional*, valorizará a formação centrada na *escola* e nos *problemas* específicos dos formandos, a *formação por medida*, para responder às suas *necessidades* específicas, a formação directamente orientada para a *prática* e para os seus *projectos profissionais* (como a do PIRA), e desvalorizará a formação *teórica, académica, disciplinar e escolar*, eventualmente mais desligada da sua *situação profissional* e do seu *local e contexto de trabalho, pré-programada e uniforme* (eventualmente mais próxima do figurino dos DUECE); os participantes mais preocupados com o seu *desempenho profissional* "valorizarão" mais a formação que se centre nos seus *problemas profissionais*, enquanto os participantes mais interpelados pela *carreira*, "valorizarão" principalmente a formação que permita progredir na carreira; o *referencial de avaliação da formação* pode levar a uma *leitura da formação* que releve *aspectos* quer *positivos* quer *negativos*, de modo que a avaliação de uma *acção* (particular) *de formação* permitirá esclarecer o modo como esses *aspectos* e respectivas dimensões se *confrontam*, *articulam*, *organizam*, *hierarquizam* e *subordinam* no "acto de avaliar" e no *referencial de avaliação da formação*; a solicitação de uma *avaliação global da formação*, sobretudo uma vez apontados os seus *aspectos positivos e negativos*, pode pois constituir um momento privilegiado de análise dessa *organização e hierarquização no referencial de avaliação da formação*; a avaliação da formação em causa depende das *alternativas* conhecidas, ou apela sempre para uma *comparação com alternativas existentes*, não correspondendo a uma simples *confrontação* entre um "*ideal*" (*absoluto*) e um "*real*", a avaliação da formação depende também do que se *julga possível e realizável* naquelas *circunstâncias* específicas; os participantes avaliam não apenas em função dos seus *critérios pessoais* e do seu *projecto pessoal da formação*, mas também em função dos *projectos de formação* dos colegas e dos próprios *objectivos e modalidades de formação* (ou de cada *tipo de formação*), bem como do seu *contexto e condições de realização*; a *avaliação do processo e do dispositivo de formação*

subordina-se à *avaliação dos resultados* alcançados e do *impacto e utilização da formação* (numa *lógica instrumental "processo-produto"*); os participantes podem *distanciar-se* do seu *referencial de avaliação da formação*, analisá-lo, pô-lo em causa, reconsiderá-lo e reformulá-lo em consequência de uma nova *experiência de formação* e/ou durante o *processo de avaliação da formação*, ao explicitá-lo e ao tentarem *justificar a avaliação* que realizam; o *referencial de avaliação da formação* pode, por conseguinte, *modificar-se* durante a formação, ou no decurso da avaliação.

Estas *questões e hipóteses*, ou os aspectos que configuram, apresentam-se, assim, sem dúvida pertinentes no quadro da *conceptualização e regulação de dispositivos de avaliação da formação pelos participantes*, contribuindo também para ajudar a *definir* e a *perspectivar* o *estatuto da perspectiva dos participantes na avaliação da formação*, na medida em que se reportam ao *problema* da origem, construção, confrontação, negociação, reformulação e evolução dos *referenciais de formação e de avaliação da formação*, ao *problema* da sua constituição, composição e organização, nomeadamente no que se refere à possibilidade de confronto, aceitação e integração ou articulação de diferentes "pontos de vista", como o do *dispositivo de formação* e o dos diversos *projectos pessoais, profissionais e de formação* dos participantes, ao *problema* da *confrontação* entre um *ideal* e uma *existência*, ou à possibilidade de *moderação* desse *ideal* em função das condições da sua *concretização e realização*, ao *problema* da relação entre o *processo*, o *produto* e o *impacto*, ou do *valor* atribuído a cada um destes conjuntos de aspectos e de *referências*, e ao *problema* da capacidade e da possibilidade de *análise crítica* do *referencial de avaliação da formação* utilizado e da sua *experiência pessoal da formação*.

5. O Plano e Estratégia de Investigação

As entrevistas realizaram-se algum tempo (três a quatro meses) após o termo da formação (estendendo-se, na sua maior parte, e para cada dispositivo de formação, por um período de cerca de dois a três meses), trata-se, portanto, de "*entrevistas finais*" (ou *entrevistas de "avaliação final" da formação*) que permitirão aos participantes pronunciar-se quer sobre a *totalidade do processo de formação* que frequentaram, quer, embora porventura em menor grau, sobre os *resultados* obtidos e sua *utilidade*, ou *utilização*, *utilizabilidade* e *impacto*.

De resto a análise centra-se na *comparação que os participantes realizam entre os diferentes tipos de formação* em que participaram, partindo do pressuposto, ou fazendo a *hipótese* que essa comparação facilitará, ou será essencial à *elaboração da "experiência pessoal da formação"*, à *realização da "avaliação da formação"* em causa e à *explicitação e justificação do "referencial de avaliação da formação"* utilizado.

A *comparação realizada pelo investigador entre diferentes grupos de participantes*, como aqueles que frequentaram apenas um dos tipos de formação (o DUECE) e aqueles que participaram nos dois (no PIRA e no DUECE), justifica-se principalmente em relação com a *análise do papel da experiência de formação na avaliação da formação*, eventualmente transcendendo a *comparação (e a experiência de formação)* a que se confinará cada um dos grupos em causa.

6. A Homogeneidade e a Acessibilidade como Critérios de Selecção dos Participantes e a Auto-Seleccção como Condição de Participação no Estudo

De entre os oito núcleos do PIRA escolheram-se os cinco que englobavam professores dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário, por constituírem igualmente o público alvo dos DUECE, procurando, por conseguinte, à partida, instituir nesse plano uma certa *homogeneidade*, tendo-se elegido, de entre os seis DUECE que funcionaram no início, os dois que menos problemas de *acessibilidade* colocavam (o DUECE de Formação Pessoal e Social e o DUECE de Avaliação em Educação), em virtude de serem *leccionados* predominantemente por *colegas* de há longa data conhecidos do presente *investigador* (o mesmo se verificando, de resto, em relação aos coordenadores e animadores de cada núcleo do PIRA).

Além disso, todas as entrevistas realizadas assentaram no *voluntariado*, ou na *auto-selecção*, como não podia deixar de ser (como sublinham Rubin e Rubin 1995 e Seidman 1991), demonstrando-se nesse aspecto o PIRA muito mais *acessível*, com uma adesão da ordem dos noventa por cento (perfazendo ao todo 19 em 21 participantes), do que os DUECE, com uma participação apenas da ordem dos quarenta por cento (representando 16 participantes em cerca de 40 possíveis), constituindo um total de 35 entrevistas e de 33 entrevistados (uma vez que dois participantes frequentaram quer o PIRA quer um dos dois

DUECE abrangido pelo estudo, tendo-se pronunciado em momentos e entrevistas diferentes sobre cada um dos dois tipos e dispositivos de formação em que participaram).

Os *participantes* foram *contactados* após *apresentação* do entrevistador e investigador pelos coordenadores e animadores dos núcleos do PIRA e pelos coordenadores e/ou formadores dos DUECE escolhidos.

7. A "*Intencionalidade*" e a "*Aleatoriedade*" como Critérios de Constituição do Corpus

A *constituição do corpus* obedeceu, em primeiro lugar, ao *critério* da possibilidade de *comparação pelos participantes entre os dois tipos de formação* em questão, o que supõe a *selecção das entrevistas* daqueles que tenham frequentado os dois dispositivos, restringindo a análise a dez entrevistas e a oito participantes (com números de código do 01 ao 08), de entre os dezanove entrevistados, seis que frequentaram o PIRA e os DUECE (dos quais dois frequentaram os DUECE seleccionados no estudo e foram também entrevistados directamente sobre esses DUECE) e dois que, além do PIRA, frequentaram formações aproximadas ao DUECE pelo seu "*carácter académico*" e "*disciplinar*" (um Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e um D.E.S.E., Diploma da Escola Superior de Educação de Lisboa destinado a bacharéis e conferindo o grau de licenciatura), fazendo-se a *hipótese* de que os participantes avaliam uma dada formação comparando-a com outras que tenham frequentado, pelo que este *corpus* constituirá provavelmente o núcleo *mais rico*, pela possibilidade de incluir a *referência comparativa* a um tipo de formação porventura menos comum, o PIRA, e por estes dois tipos de formação configurarem (como se indicou atrás) *modelos de formação* marcadamente distintos.

A constituição de um *corpus de comparação*, relativamente equivalente ao anterior em termos de efectivos, assentou na *selecção aleatória* de dez participantes dos DUECE (codificados com os números 11 a 20) entre os quatorze entrevistados que não tinham frequentado o PIRA, fazendo-se a hipótese que os *exemplos* de (acções de) formação, chamados por este grupo à colação na *comparação* implicada pela *avaliação* que fazem da formação, serão em parte diversos daqueles a que faz apelo o grupo anterior, conduzindo a uma *avaliação* também relativamente diferente da acção (e do modelo) de formação em causa (que, neste caso, se restringe ao DUECE).

8. As Condições de Realização das Entrevistas

O "*contrato de comunicação*" (a que se referem Blanchet 1991b e Ghiglione 1984 e 1987a), *tácitamente instituído*, na *entrevista individual semi-directiva de investigação*, pela posição de *externalidade do investigador* (e/ou "*avaliador*"), define, portanto (como sugere Trognon 1988 e 1990), um "*evento comunicativo*" do tipo "*recolha de opinião*", associado ao "*género monológico*", em lugar da *troca*, do *intercâmbio*, do *debate*, ou *discussão*.

Após a devida *apresentação* do investigador, da investigação e da própria entrevista (seus objectivos e enquadramento), e após o *pedido de colaboração* e o respectivo *assentimento*, uma vez garantida a *confidencialidade da fonte* e o *anonimato do depoimento*, a entrevista propriamente dita inicia-se sempre por uma mesma *questão* e/ou "*instrução*" *inicial* (como propõem Castarède 1985 e Unrug 1977), do tipo *o que é que pensa desta formação, agora uma vez concluída?*, ou *o que é que acha desta formação, neste momento?*, questão que apelará directamente para um *juízo apreciativo* (na lógica de Beacco 1995, Moirand 1995, Münchow 1995 e Rakotonelina 1995) e que parece ser suficientemente *geral* para levar o participante a abordar a totalidade das temáticas relativas à formação, permitindo ao entrevistador, após uma *primeira-resposta*, *reenviar* o entrevistado (através de "*relances*" que se centram em aspectos ou porções do seu discurso, como propõem Blanchet 1985a,b, Castarède 1985 e Unrug 1977) para aquelas temáticas já abordadas mas porventura não suficientemente desenvolvidas, eventualmente impondo-se a "*introdução de novos temas*", embora não por "*ruptura temática*" do discurso em curso, inserindo-os no *momento de paragem* em que o entrevistado parece dar a sua resposta por concluída e nos casos em que certos assuntos (previstos no *guião* e na planificação da entrevista) não tenham sido abordados logo de início, caminhando-se sempre, de resto (como sugere Blanchet 1985a), *do geral para o particular*.

O *guião da entrevista* (apresentado em anexo) abarca entre os seus *blocos temáticos* (como de resto sugerem as questões e hipóteses de trabalho) o "*processo de formação*", os seus "*resultados*" e o seu "*impacto*" e "*valor*", quer no plano do *desempenho* e da *prática profissional*, ou da *resolução de problemas* e *satisfação de necessidades* encontradas quotidianamente no local de *trabalho*, quer no plano do *reconhecimento institucional*, com incidências na *carreira* (para além do desempenho e da *satisfação pessoal* com o trabalho),

permitindo, em princípio, o *bloco* relativo à "avaliação global da formação", na medida em que é deixado para o fim, ajudar a esclarecer que aspectos prevalecem sobre os outros na formulação de uma *apreciação geral da formação*.

A entrevista não se centra, assim, directamente sobre a *avaliação da aprendizagem*, sobre o *ensino e os formadores*, ou sobre o *estabelecimento de formação*, nem se orienta por essas *problemáticas teóricas específicas* (para já não falar na *formação de adultos*, *formação profissional*, *formação de professores* e *formação contínua de professores*), abordando a *formação em termos gerais* e porventura chamando mais directamente à colação a questão dos *métodos e modelos de formação* e a questão da *organização (curricular) da formação* (embora sem ter no horizonte o desenvolvimento *teórico e conceptual* destas *noções, conceitos e práticas*).

O *guião de entrevista* é praticamente idêntico para os dois *dispositivos de formação*, com excepção de um pequeno número de aspectos que se prendem com as características específicas de cada dispositivo, mas, de qualquer modo, o entrevistador não faz as perguntas a ler o guião, que memorizou, e que releu antes de cada entrevista, pelo que praticamente não tem necessidade de a ele recorrer, fazendo-o, eventualmente, apenas no final da entrevista, consultando-o para se assegurar que a generalidade dos temas foram abordados.

Nas entrevistas os entrevistados são convidados a pronunciar-se sempre sobre a *formação concreta* em que acabam de participar (como sugeriria Kvale, referido por Nigel King 1994), embora também sejam solicitados a compará-la com outras *situações de formação específicas* que tenham vivenciado, pressupondo que a *experiência da formação* constitui um elemento estruturante do *referencial de avaliação da formação* e um elemento mediador na *confrontação* entre esse *referencial* e a *formação concreta* que se avalia.

As entrevistas relativas ao PIRA realizam-se entre meados de Janeiro de 1995 e início de Abril do mesmo ano, estando o projecto já dado por terminado (pois acabava com o termo do ano lectivo de 1993/94), apesar de ainda não terem sido concluídos os *relatórios finais de cada núcleo* e o *relatório geral do projecto*, ao passo que as entrevistas relativas aos DUECE, findos em 1993 (embora a realização das *mônografias finais* se tenha prolongado ainda cerca de meio ano), realizam-se entre o início de Novembro de 1994 e meados de Maio de 1995 (ainda que apenas cinco, em dezasseis, se tenham realizado em 1995, das quais duas acabaram por integrar o *corpus* analisado).

As entrevistas, todas *audio-gravadas*, duraram entre cerca de quarenta minutos (a mais curta) e hora e meia, tempo máximo, correspondente ao tempo limite das cassetes utilizadas, tendo-se previsto inicialmente, e programado e acordado com os entrevistados, um horizonte temporal de cerca de uma hora, que muitas ultrapassaram, e efectuaram-se em geral (com algumas excepções) *na escola* dos professores, aquelas referentes ao PIRA (que funcionava em cada escola) e *na faculdade* (no gabinete do *investigador*, que foi também, sempre, o *entrevistador*), aquelas relativas aos DUECE (que funcionavam na faculdade).

As entrevistas não foram, contudo, transcritas pelo entrevistador e a *transcrição* não obedeceu a nenhum "*sistema específico de transcrição*".

9. A Análise de Conteúdo do *Discurso de Avaliação da Formação*

A *análise de conteúdo* porcessou-se *caso a caso*, numa *lógica vertical* (como referem Briggs 1992, Kuckartz 1995, Lopes Ferreira 1994, Maitre 1975, Maroy 1995b, Michelat 1975, Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut 1983 e Unrug 1977), embora se faculte uma *leitura* e uma *apresentação* global (*transversal*, por grupo), tomando o *documento* (a entrevista) e o *texto* como *unidade fundamental* (na lógica exposta por Unrug 1977) e começando por uma *leitura inicial global* (como sugerem Seidel e Kelle 1995), para depois passar a uma *centração nas asserções apreciativas* explícitas e implícitas (supondo que as *escalas axiológicas*, na lógica de Rakotonoelina 1995, definem dois *pólos de sinal oposto*, do tipo *bom-mau*, *positivo-negativo*, *desejável-indesejável*, *imperativo-proibido*, *essencial-acessório*, *manter-mudar*, por exemplo), e proceder então à organização e *classificação* dessas *asserções* em *dimensões de qualificação da formação* em causa, mas sem passar por uma "*segmentação*" do texto com *descontextualização*, isto é, sem *decomposição* (como propõe Grandi 1995), ou seja, sem perder a sua inserção na *totalidade* da entrevista.

De facto, incorporam a mesma "*unidade de conteúdo*" (na linha indicada por Blanchet e Gotman 1992, Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985, Ghiglione, Matalon e Bacri 1985, Jones 1988, L'Ecuyer 1990 e Prein, Kelle, Richards e Richards 1995) todos os *enunciados* que, centrados no mesmo *tema*, concorrem para construir a propósito do *objecto do discurso* uma determinada *representação*, ou *imagem*, definindo-se, por conseguinte, a "*unidade de sentido*" (porventura tautologicamente, como nota Lopes Ferreira 1994)

precisamente no e pelo *sentido* (como invocam Barthes 1987, Jones 1988, L'Écuyer 1990, Lopes Ferreira 1992 e Muchielli 1982).

A *análise de conteúdo* propriamente dita operou, assim, essencialmente a nível da "*leitura da mensagem*", tanto mais que não se dispunha de nenhum "instrumento teórico", ou "grade de leitura", previamente formalizado, desenvolvido e testado, não tendo, por outro lado (na linha apontada por Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi e Mevel 1973 e Quivy e Campenhoudt 1988), recorrido a *formalizações teóricas* de ordem *linguística*, que se propõem referenciar as *marcas, traços, marcadores e indicadores linguísticos* que *explicitam* no *discurso* o modo como se constroi o *sentido na/da mensagem*, uma vez que não se situa nesse plano o *objectivo* e o *objecto* de investigação, ou a *problemática do estudo*.

A *análise* corresponde, assim (na perspectiva aludida por Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon 1985, Maisonneuve e Margot-Duclot 1964 e Maroy 1995b), à *leitura da mensagem* e do *discurso* (e a uma *leitura "comum"* e "*desarmada*", ou "*naturalista*") em função de um conjunto de *interrogações*, e nomeadamente em função de questões que se inscrevem na *problemática da avaliação da formação pelos participantes*, com o intuito de (na lógica defendida Kaufmann 1996) contribuir para o seu desenvolvimento teórico, ou para a sua clarificação e elucidação:

Centrando-se predominantemente nas *asserções de carácter apreciativo* que mais claramente explicitam ou implicitam *normas e critérios de avaliação*, a *análise de conteúdo* tem, por conseguinte, como preocupações e objectivos principais *identificar e inferir* o *quadro de referência*, ou *referencial de avaliação*, em função do qual os sujeitos *avaliam a formação*, *verificar* se os *participantes* utilizam o mesmo *referencial de avaliação* para avaliar os diversos tipos de formação em que participaram e analisar o *modo como o utilizam*; *estudar* o modo como *confrontam* entre si as diferentes *dimensões do referencial* de avaliação da formação e/ou as diferentes *qualidades da formação* em causa, o modo como as *articulam*, *organizam*, *hierarquizam* e *subordinam*, nomeadamente no momento de elaborar uma *apreciação geral da formação*, ou de formular um *juízo de valor global*, de realizar uma *avaliação global*, ou de *avaliar na globalidade* e em *termos globais*; analisar o modo como os sujeitos *reflectem sobre a formação* e, eventualmente, *sobre o referencial de avaliação* no momento em que avaliam, como o *fundamentam* e como *justificam a avaliação* efectuada.

Apesar de a *primeira leitura* constituir uma *leitura individual*, caso a caso, este conjunto de *questões, objectivos e hipóteses* conduziram, no confronto com o *texto* das

entrevistas (e de cada entrevista), à construção de uma "*grade de análise*", que corresponde ao *referencial de avaliação da formação* utilizado pelos participantes e que, numa *segunda fase*, possibilita uma *leitura transversal*, que facultará uma *apresentação da análise global do corpus*, então *ilustrada* com *extractos* de entrevista (em itálico e identificados, entre parêntesis, com o número de código do participante e com a inicial do dispositivo sobre que incidia a entrevista; P para o PIRA e D para o DUECE), *extractos* (de entre os quais, para não sobrecarregar muito a exposição, se apresentam os mais *elucidativos, claros e representativos*, onde por vezes se inserem, a "*bold*", as perguntas do entrevistador) agora, sim, na exposição, *descontextualizados*, mas nem por isso menos esclarecedores acerca do modo como os participantes utilizam o *referencial de avaliação*, ou acerca da *lógica do trabalho de avaliação*.

Esta "*grade de análise*" apresenta-se constituída por um conjunto de *dimensões bipolares*, definidas por *categorias opostas*, ou tomadas em oposição, e muitas vezes conducentes a *conflitos* ou *dilemas de avaliação*, onde o sujeito revela alguma *ambivalência*, que obrigará a uma *reflexão* sobre os *valores* que lhes correspondem e que se lhe apresentam *em competição*.

Esses *dilemas* podem aparecer *explicitamente declarados* pelo participante num *mesmo enunciado*, como se observa no caso seguinte (onde um segundo enunciado, emitido posteriormente no decurso da entrevista, mas não imediatamente a seguir, ajuda a *interpretar e reforça a oposição expressa* no primeiro).

Aquela aprendizagem em termos práticos, que no momento eu procurava, não tive, não tive resultados práticos, por assim dizer, no entanto, permitiu-me aceder a um campo muito vasto de informação, de bibliografia, diferentes correntes ...

Há uma enorme barreira entre os desenvolvimentos teóricos e a realidade prática, e aquilo que é urgente fazer na prática

(Part.15/D)

Noutros casos os *dilemas*, e as *oposições* que expressam, aparecem menos *explicitamente afirmados*, não se revelando claramente, nem completamente, num *mesmo enunciado*, nem se mostrando necessariamente *marcados* pelos *conectores linguísticos* que ligam entre si as frases no *discurso*, mas podem *inferir-se da justaposição* (composta pelo *analista*) de *enunciados diferentes*, quer consecutivos, quer mais distantes entre si no texto da entrevista, como pode ver-se no exemplo seguinte.

A monografia é um trabalho nosso, individual, que nós gerimos, contém um aspecto de autonomização, em termos de investigação, depois também tomamos consciência de que somos capazes de fazer isso, de agarrar um problema e tentar estudá-lo, aprofundá-lo e tentar buscar saídas, de encontrar vias para esse problema, de experimentar soluções alternativas.

O facto de a monografia ser um trabalho individual foi talvez o aspecto que me levantou maiores problemas (...), foi uma das dificuldades que eu encontrei, a necessidade de ter alguém com quem discutir, que levantasse problemas, que avançasse com outras hipóteses. Não me escandalizava que houvesse a possibilidade de a monografia ser feita por mais de uma pessoa, por duas ou três pessoas, acho que, do ponto de vista da riqueza de resultados, iria ganhar-se alguma coisa.

Senti a falta, mas tive de me desenrascar sozinho, o que se calhar também não é pouco importante ...

(Part.01/D)

A análise também operou por etapas no que se refere aos dois *corpus*, ou aos dois grupos de participantes, começando pelos que frequentaram os dois dispositivos de formação (analisando-se sucessivamente, mas apresentando-se conjuntamente os *extractos* das duas entrevistas dos dois participantes que foram entrevistados tanto para o PIRA como para os DUECE abrangidos pelo estudo, no caso de tais *extractos* se revelarem entre os mais *pregnantes*), para depois analisar em que medida aqueles que não tinham frequentado o PIRA utilizavam o mesmo *referencial de avaliação da formação* e produziam uma *avaliação* do mesmo tipo.

A análise é também apresentada por grupo de participantes, facilitando-se a apreensão da *coerência global da avaliação* por cada um efectuada, naturalmente desenvolvendo-se a exposição da segunda análise, da análise do *discurso avaliativo* do segundo grupo (aquele que participou nos DUECE, mas não no PIRA), com *referências comparativas* à primeira, na medida em que se desenvolve a partir dela e por referência a ela.

10. O Contexto Institucional e Social do Dispositivo de Investigação e do Dispositivo de Avaliação da Formação Pelos Participantes

Na ausência de *dispositivos de avaliação da formação pelos participantes* nos *dispositivos de formação* em causa (pelo menos à data do arranque do presente trabalho), e na impossibilidade de os criar e impôr nesses contextos, o investigador, para estudar este tipo de *processo de avaliação*, em lugar de se debruçar sobre *dispositivos de avaliação da formação previamente existente* e em funcionamento, sentiu-se na necessidade e na obrigação de criar e utilizar um *dispositivo de avaliação*, que, no entanto, não tem existência,

reconhecimento, funcionamento, e utilização, ou utilidade, "institucional", o que lhe conferirá certamente um *carácter estranho e/ou incaracterístico*, vislumbrando-se, de resto, pouco provável que um qualquer investigador possa vir a estudar, a partir *do exterior*, como *investigador externo, independente e autónomo*, um *dispositivo de avaliação real e institucionalmente existente*, sem integrar os seus quadros desde início, sem se lhe subordinar e/ou sem uma *relação contratual* formal que lhe cometa essa tarefa.

Uma vez que não se trata de um *dispositivo formal e institucional de avaliação da formação*, os *participantes na investigação* não têm um *estatuto "real"* no *processo de regulação da formação* em que estiveram envolvidos, nem a sua *perspectiva* tem um *estatuto avaliativo institucionalmente validado*, pois a sua contribuição insere-se num espaço "*à parte*", situado "*à margem*" da formação e da sua *regulação*, não *encomendado*, não *(re)querido* e não *procurado*, a sua participação afigura-se, pois, para pôr *entre parêntesis*, para *estudar*, mas não para *usar*, para *intervir*, para *agir*, para *fazer*, para *decidir*, compreendendo-se, assim, que a *perspectiva dos participantes* sobre a formação em que estiveram envolvidos se equipare, neste estudo, principalmente ao *estatuto de "experiência pessoal da formação"* (que, no entanto, se afigurará, sem dúvida, presente em todo e qualquer processo de *avaliação da formação pelos participantes*).

O *contexto sócio-institucional* de desenvolvimento do trabalho, associado a um projecto de doutoramento, imporá, além disso, um *trabalho de investigação* eminentemente *pessoal e individual*, que à partida pode dissuadir e desaconselhar as perspectivas mais próximas (e mais radicais) da *investigação-acção* e da *investigação participativa*, pois o seu enquadramento e as suas regras de avaliação exigem que por ele *responda apenas uma pessoa*, que deve assumir todas as *responsabilidades* a ele relativas, pois será ela a única *beneficiária* da avaliação que dele se fizer, ou seja, o investigador será (neste caso) uma *pessoa individual* e deve assumir-se como o *único responsável*, ou como *único autor*, não se lhe reconhecendo legitimidade para enjeitar responsabilidades, ou para atribuí-las a segundos e a terceiros, que não recolherão, em princípio, de resto, nem sanções, nem louros (nem no plano da carreira académica, profissional e institucional, nem no plano das correspondentes retribuições remuneratórias), pelo que é lógico, ou compreensível, que não queira, ou não possa (ou não deva), nem arrastar outros no percurso, nem deixar-se arrastar por eles.

Este *trabalho, por conta própria, para si próprio e a prazo*, este *trabalho independente*, inevitavelmente *individualista*, avesso a *trabalhos de grupo* e a *parcerias*, que

poderiam significar perda de *liderança* e de *controlo* (e de *poder*); parece, assim, mais consonante com uma *cisão* e uma *divisão do trabalho* entre *investigador* e outros *participantes* na investigação, com uma *relação social assimétrica de investigação*, em que um *investiga* e outros são *investigados*, e com *dispositivos de investigação* igualmente "*desequilibrados*", mais consonantes, por exemplo, com a *entrevista de investigação* tal como "*classicamente*" tem sido *conceptualizada*, a *entrevista individual e semi-directiva de investigação*, do que com *entrevistas inter-activas* (na linha de Ellis, Kiessinger e Tillmann-Healey 1997), ou com *projectos "inter-activos" de investigação* (o que não quer dizer que todos os *princípios e pressupostos da entrevista individual semi-directiva de investigação* sejam válidos para explicar os fenómenos que a constituem, mesmo que nos confinemos a este contexto de estudo).

Não dispondo os dois *dispositivos de formação*, nem à partida, nem no momento em que arrancou este trabalho, de *dispositivos de avaliação da formação pelos participantes* suficientemente estruturados, consolidados e formalizados, a *entrevista de investigação*, onde os entrevistados são convidados a *avaliar a formação*, impõe-se, de facto, por ser compatível com (e supor e exigir) uma lógica de trabalho de *investigação externo* ("*marginal*"), *individual* e exclusivamente orientado para uma *tese de doutoramento*.

Compreende-se, assim, neste contexto, que a *entrevista de investigação* utilizada se constitua (na senda da linha sugerida por Trognon e Retornaz 1989) simultaneamente como "*entrevista de avaliação da formação pelos participantes*" e como "*entrevista de investigação sobre a avaliação da formação pelos participantes*" no momento em que se realiza a avaliação, que ela permitirá realmente *efectuar*, mas também *registar*, *observar* e, posteriormente, *analisar* e estudar.

Tal *dispositivo de avaliação da formação pelos participantes*, enquanto exclusivamente ao serviço de uma *investigação sobre a avaliação da formação pelos participantes*, definirá provavelmente aos olhos dos entrevistados, por conseguinte, uma situação de *investigação* e de *avaliação sui-generis*, na medida em que:

1) É desenvolvida *a título pessoal e em proveito pessoal* (do investigador e "*avaliador*") sem retorno (directo nem imediato) à formação realizada e avaliada pelos participantes, e sem inserção num qualquer *dispositivo formal de avaliação* dos *dispositivos de formação*, ou da *formação* em causã, apresentando-se o *entrevistador e investigador* como desligado quer do PIRA quer dos DUECE em questão: sem qualquer "*poder*" de intervenção

nessa formação e com uma perspectiva de desenvolvimento do trabalho (individualmente e) a *médio-longo prazo*, reforçando a garantia de não virem a *sofrer* qualquer *consequência* em virtude das opiniões emitidas, tanto mais que se realiza *uma vez terminada a formação*, podendo, também nesse sentido, dizer-se que se trata de uma *"avaliação inconsequente"*, ou *"sem consequências"*, uma *avaliação*, por conseguinte, principalmente perspectivável como *"elaboração do significado da formação"* pelos participantes *para si próprios face ao entrevistador*, como *"elaboração da experiência pessoal da formação"*, ou como *"balanço pessoal da formação"*, não inserida num *dispositivo de controlo, regulação, desenvolvimento e melhoramento da formação* sujeita à avaliação, e, portanto, sem um *"interesse formativo"* imediato (nesse plano);

2) Utiliza uma *entrevista de investigação*, propriamente dita, portanto, mas que é realizada como *"entrevista de avaliação" (da formação)* e dá lugar a uma *avaliação* que é *objecto de investigação*, quando é mais comum a lógica e a prática de realizar uma *investigação para fundamentar a avaliação da formação* (basta consultar a bibliografia relativa à *avaliação de programas*, por exemplo, onde pontuam, por exemplo, Campbell e Stanley 1979, Cook e Reichardt 1986, Henerson, Morris e Fitz-Gibbon 1987, Lecomte e Rutman 1982 e Patton 1984);

3) É realizada por um entrevistador e investigador *"externo"* aos dispositivos de formação (na medida em que não integra nenhum núcleo ou grupo do PIRA, nem trabalha em nenhum dos DUECE em causa, ou em estudo) e *"alheio aos órgãos de decisão"* respectivos, mas *"interno"* à *instituição de formação e colega dos formadores*, e como tal identificável e reconhecível pelos *participantes*, um investigador *"externo à formação"*, mas *"interno à instituição de formação"* e, por conseguinte, um entrevistador *"interno-externo"*, basta atentar nas referências expressas que alguns participantes fazem a essa inserção social e institucional do entrevistador, que podem acabar por identificar a organização de formação, ou, mesmo, à situação, modelo, acção e/ou contexto de formação em causa.

E penso que aqui o vosso curso ...

(Part.20/D)

No dia em que fui defender a monografia estava uma colega minha lá dentro (...) e então ouvi as tuas colegas dizerem de tudo um pouco ...

Eu acho que houve ali situações mesmo de confronto. sabes?, agora a culpa foi vossa e a culpa foi nossa também.

(Part.02/D)

Aliás, o Pedro está aqui a dar aulas também...

Eu penso que mesmo quando o Pedro pergunta às pessoas porque é que (...), podem perfeitamente aldrabá-lo, não é?

(Part.14/D)

Este conjunto de *condições* define, por conseguinte, no fim de contas, o *dispositivo concreto de avaliação da formação pelos participantes* que foi instituído, e define e enquadra também o *dispositivo de investigação dessa avaliação*, determinando o *contexto* do estudo ao impôr e fixar uma *configuração de modalidades* (ou de variáveis), que delimitam o conjunto de *questões* que se poderia propôr esclarecer, acabando por situar, desse modo, o seu *horizonte* e, potencialmente, o seu *alcance*.

**V - A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PELOS PARTICIPANTES: UMA
REFLEXÃO BASEADA NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO**

1. A Avaliação da Formação Pelos Participantes nos Dois Dispositivos de Formação: Uma Avaliação Multi-Referente

Quer as entrevistas relativas ao PIRA, que fizeram *referências comparativas* aos DUECE (oito entrevistas), quer as entrevistas relativas aos DUECE, que fizeram *referências comparativas* ao PIRA (duas entrevistas), parecem apontar para a utilização de um mesmo *referencial de descrição, caracterização e avaliação da formação* dos dois dispositivos, na medida em que as *categorias* empregues, em relação quer a um *dispositivo de formação* quer a outro, se correspondem, embora pela *inversa*, ou em *oposição*, podendo, desse modo, tomar-se como representando os *pólos opostos das mesmas dimensões do referencial*, que (como pode ver-se no quadro 24, na página seguinte) parecem organizar-se em torno das *fases de planificação, realização* (referente ao *processo de formação*) e *utilização dos resultados* (e/ou do *diploma*) *de formação*, afigurando-se essas *etapas e dimensões logicamente articuladas* entre si do *ponto de vista pedagógico* (aparentemente relevando, no *plano teórico e ideológico*, do confronto entre os grandes *movimentos pedagógicos contemporâneos*, onde pontuam o chamado "*ensino tradicional*" e as correntes associáveis à "*escola nova*"¹), englobando as questões (geralmente também enquadradas na problemática da *formação de professores*²) referentes à *articulação e integração* dos diferentes *componentes da formação*, que compreendem o "*saber*", o "*saber fazer*" e o "*saber ser*" (que integrará o *conhecimento de si em situação* e o "*saber tornar-se*"), a *teoria e a prática*, o *conhecimento teórico-científico* e os *projectos pessoais de formação*, e que fazem apelo a diferentes concepções de *necessidades de formação, conhecimento, competências, aprendizagem e formação*.

Este *referencial de descrição e caracterização*, articulado no discurso dos participantes acerca dos dois *dispositivos* ou *acções de formação* que frequentaram, constituirá, por conseguinte, um *referencial de formação*, que é utilizado também como

¹ Veja-se, por exemplo, Beaugrand-Champagne e Wener (1987), Besnard (1978), Birzea (1984), Carneiro, Leite e Malpique (1983), De Peretti (1975), Estrela (s./d.), Filloux (1974), Freinet (1975), Furter (1983), Garrido (1973), Gilbert (1978) e (1983), Le Bon (1975), Legrand (1981), Mucchielli (1981), Norbeck (1981), Not (1972), Palmade (s./d.), Parkin (1977), Piaget (1980), Piaton (1978), Planchard (1982), Riedel (1981), Rubbens (1981), Stephens (1985) e Vial (1971 e 1974).

² Basta ver Campos (1980.b,c,e, 1988 e 1989), Combs (1972), Combs, Blume, Newman e Wass (1978), Albano Estrela (1986), Maria Teresa Estrela (1990), Estrela e Estrela (1977), Ferreira Gomes (1977a), Loureiro (1981), Nóvoa (1989), Patrício (1988a e 1989b), Postic (s./d.), Vaza e al. (1986) e Viegas Abreu (1979).

referencial de avaliação da formação, e que define as *balizas* que extremam *dois campos*, ou *dois espaços* antagónicos, embora autorizem múltiplas gradações potenciais entre eles.

Quadro 24

Referencial de Formação utilizado na Avaliação da Formação Pelos Participantes nos Dois Dispositivos de Formação

Fases da Formação	Referencial de Formação	
	Profissional	Académico
Planificação	centrada no <i>trabalho</i> necessidades <i>sentidas</i> centrada nos <i>projectos pessoais</i> centrada naqueles formandos e no grupo (restrito) <i>em construção</i> e desenvolvimento	centrada nos <i>conhecimentos</i> necessidades <i>teoricamente identificadas</i> centrada nos <i>projectos institucionais</i> destinada ao <i>formando médio</i> e a uma <i>diversidade</i> de interesses (<i>generalista</i>) <i>pré-programada</i> e <i>pré-definida</i>
Realização (Processo)	centrada na <i>experimentação</i> e na <i>análise</i> de situações e das práticas centrada na <i>aplicação</i> e na <i>prática</i> centrada no <i>grupo</i> , na <i>troca</i> e na <i>interajuda</i> utilizando <i>métodos activos</i> integrada (em função do <i>projecto</i>) <i>vai da prática para a teoria</i> <i>em intensidade</i> e <i>aprofundamento</i> <i>sem avaliação dos formandos</i> <i>lenta</i> , sem <i>calendário</i> , restrito e ao <i>ritmo</i> de cada grupo	centrado nas <i>leituras</i> (mais <i>teórico</i>) e, possivelmente, na <i>discussão</i> centrado na <i>teorização</i> , eventualmente aplicável (depois) mais <i>individual</i> e <i>solitária</i> (até em virtude da avaliação dos formandos) com base em <i>métodos expositivos</i> <i>fragmentada (disciplinar)</i> <i>vai da teoria para a prática</i> <i>em extensão</i> e mais <i>superficial</i> com <i>avaliação dos formandos</i> <i>rápida</i> , <i>calendarizada</i> , à <i>pressão</i> e com <i>prazos rígidos (a prazo)</i>
Resultado	<i>saber fazer</i> (desenvolvimento de <i>técnicas</i> , <i>métodos</i> , <i>estratégias</i> , <i>instrumentos</i> e <i>materiais</i> , e/ou <i>esquemas de análise e intervenção</i>) mudança de <i>atitudes</i> e de <i>práticas</i> <i>resolução de problemas</i> diminuição das <i>preocupações</i> <i>satisfação pessoal</i> não confere <i>diploma</i> "reconhecido" beneficia o <i>desempenho</i> <i>melhora as funções actuais</i>	<i>saber</i> (aquisição de <i>conhecimentos</i> e de <i>quadros teóricos</i>) trabalhos escritos e monografia final levantamento de problemas <i>imagem e estatuto de especialista</i> <i>reconhecimento institucional</i> confere um <i>certificado</i> e/ou <i>diploma</i> beneficia a <i>carreira</i> (facilita a passagem ao 8º escalão e faculta o acesso ao <i>Certificado de Registo de Formador</i> , que autoriza o exercício da actividade de <i>formador</i> de professores). prepara para <i>exercer outras funções</i>
Dispositivo	PIRA	DUECE

Observa-se, por outro lado, que o *trabalho de avaliação* realizado pelos participantes não parece corresponder simplesmente a *confrontar a formação* realizada com uma "*norma*", ao contrário do que à primeira vista poderiam sugerir quer as conceptualizações de Lesne (1984a) e de De Ketele e Roegiers (1991 e 1993, sintetizadas nas figuras 2, 3 e 4, constantes das páginas 30, 32 e 38, respectivamente), quer a discussão relativa aos diferentes *estatutos da perspectiva dos participantes na avaliação da formação* (conducente à figura 5, da página 85), ou mesmo a teorização do *discurso apreciativo*, referida por Rakotonaelina (1995) e chamada à colação no âmbito da análise do *estatuto metodológico da análise de conteúdo*.

De facto, a avaliação não parece fazer apelo a uma *norma* concretizável num *modelo* (e numa *actividade*) puramente "*maniquista*", cujas dimensões apresentariam dois *pólos de sinal contrário*, um "*positivo*" (representando o *bem*) e outro "*negativo*" (representando o *mal*, ou, pelo menos, a *ausência do bem*), em função dos quais se definiriam os *critérios, escalões, limiares e indicadores de avaliação*, uma vez que qualquer dos *pólos* apresenta para os participantes um *conteúdo* quer *positivo* quer *negativo*, pelo que no momento da avaliação terão que *ponderar os prós e os contras*, as *vantagens e inconvenientes* de cada *tipo de formação* e/ou de cada *caso* e de cada *realização concreta do modelo de formação* respectivo, *avaliando* aquilo que *perdem* para poderem atingir um *objectivo valorizado*, ou para poderem *obter e ganhar* um *benefício pretendido*, aparentemente seguindo, por conseguinte, e no *plano pedagógico*, a *lógica da análise custo/benefício* (referida, numa *perspectiva* principalmente *económica*, por Bruto da Costa 1981, Coombs 1981, Haller 1977, Matias 1992, Município 1986, Silva 1986, Soares, Magalhães e São Pedro 1984 e Woodhall 1970), até na medida em que as *vantagens* de um *modelo de formação* parecem corresponder aos *inconvenientes* do outro, e vice versa.

Nestes termos, poder-se-á questionar se se trata de um *único modelo de referência*, ou de apenas um *referente (bi-polar) de avaliação*, aplicável *taxativamente* em cada caso, ou se se trata de um *conjunto de eixos de referência* (e, nesse sentido, de um *referencial cartesiano*, por exemplo, de acordo com Figari 1991c e 1994a, ou, para Grácio 1986, um *sistema de pontos de vista* a partir do qual as *comparações* são efectuadas), que permitirá *definir, caracterizar e situar* toda uma série de *modelos de referência*, até eventualmente contrários, um conjunto de *vectores* a partir dos quais se *moldará*, ou se *construirá* e se *justificará* um "*referencial específico*" de *avaliação de cada "situação concreta"*, adaptado e aplicado a

cada *acção concreta de formação*, que, por sua vez, *justificará a avaliação* efectuada e porventura esclarecerá o modo de resolver toda a série de *dilemas de avaliação da formação* (e de formação), os *dilemas* constituídos pelo *confronto* entre os aspectos *positivos* e *negativos* da formação em causa e dos *modelos* e *acções de formação* encaráveis como *alternativas possíveis*.

Tal *ponderação* parece efectuar-se, ainda, em relação com o *projecto pessoal de formação profissional*, que determinará em grande medida o modo como o participante se *posiciona face à formação* e nela *participa*, ou seja, em referência aos seus *objectivos* e *expectativas*, e, além disso, em função de uma *avaliação das condições de realização e funcionamento* associadas a cada *modelo* e a cada *modo de organizar e realizar* a formação, bem como a cada *operacionalização* daquele *tipo específico de formação*, ou seja, também em ligação com uma *avaliação das suas condições estruturais de existência e funcionamento*, e da sua *concretização*, que *comparará*, por conseguinte, mas apenas nesta *sub-etapa*, ou nesta *sub-região do trabalho de avaliação*, o que *em princípio* será (ou seria) *desejável* e *necessário* fazer (dentro daquela *lógica*, ou daquele *paradigma*) com o que de facto se fez, ou foi (é, ou parece) *possível* fazer, a "*concepção*" e a "*concretização*", o "*modelo*" e a "*realização*".

Os diferentes *dilemas de formação e de avaliação da formação*, globalmente presentes, com poucas excepções, no discurso de cada um dos participantes, autorizariam, de qualquer modo, pelas *implicações lógicas* que os ligam (sem dúvida aparentes no quadro 24, da página 244), a sua conjugação num mesmo *referencial global*, de que todos os *dilemas* participarão, bem como a consideração de tais dilemas, na representação desse *referencial* e do *comportamento de avaliação*, independentemente da sua *ocorrência* no *discurso* particular de cada participante (e no discurso de todos os participantes) deste grupo específico.

Este *referencial de (formação e de) avaliação da formação* parece, de facto, implicar uma *actividade reflexiva e dilemática* na *elaboração da experiência pessoal da formação*, e na *avaliação da formação*, ao *contrapor* (potencialmente mais numa *lógica dialéctica*, que numa *oposição irreductível*) todo um conjunto de *dimensões* e *aspectos* (relativamente *contrários*, mas, eventualmente, *complementares*, ou, mesmo, *articuláveis*, *integráveis*, *inter-definíveis* e/ou *reciprocamente constituintes*, a apelarem mais para uma *síntese* que para uma *escolha* entre *alternativas* absolutamente disjuntivas), *dimensões* e *aspectos* logicamente articulados na cadeia de *dilemas* que a seguir se *identificam*, *ilustram*, *exemplificam*,

tipificam, representam e demonstram, fazendo apelo a extractos do discurso "destes participantes (produzido em entrevista de investigação), onde sobressaem dez tipos de conflitos.

1) A resposta às *necessidades pessoais de formação* sentidas por cada *participante* (ou pequeno grupo de participantes), e o atendimento de um *leque mais alargado e mais generalista de necessidades*, ou de *problemas potenciais*, que podem não fazer grande sentido para um (ou para cada) *participante* em particular, mas que a formação, no caso de se apresentar *pré-programada e pré-definida*, ou de se *oferecer como acabada*, como *produto a adquirir e a consumir*, porventura não poderá deixar de equacionar, ou seja, uma formação "*por medida*", em *intensidade e profundidade*, e uma formação "*pronta a vestir*", em *extensão e, eventualmente, mais superficial*.

Numa turma inteira de vinte e tal, trinta pessoas, cada um sente problemas de ordem muito diferente, cada um sente carências diferentes (...), e um curso com as características do DUECE vai tentando responder a uma plêiade de problemas (...); mas uns espevitam mais o interesse de uns e outros o de outros, e há aspectos que poderão não me interessar minimamente, que não têm nada a ver comigo, enquanto outros, pelo contrário, valia a pena aprofundar mais, mas eu suponho que isto é mais ou menos inevitável. Uma das grandes vantagens do IRA é (ser) um grupo relativamente restrito e apontarmos para objectivos que têm que ver com as nossas carências, com as nossas necessidades.

(Part.01/D)

O sub-módulo (...) não me interessou para nada, mas há pessoas que estavam lá e que realmente estavam até motivadas para (...), não estou a criticar (...), eles têm que apontar para uma média de interesses ...

(Part.02/D)

2) A *centração nos problemas oriundos do trabalho* de cada um, e a *centragem nos desenvolvimentos teóricos*, que permitem identificar *problemas que o formando inicialmente não se punha*, abrindo perspectivas *inesperadas*, ou menos *préfiguradas*, opondo-se a resposta às *questões que o sujeito se coloca* e o rasgar de perspectivas na resposta a *questões que ele não se colocava necessariamente à partida*.

Um outro aspecto, que eu não sei se é positivo ou se é negativo, é que, pelo menos no nosso caso (no IRA), centrámo-nos num problemazito, não é? sentimos um problema, é sempre uma área de intervenção restrita, portanto trata-se de trabalhar à volta daquele tema, daquele problema concreto, não sei se isto é demasiado restritivo enquanto estratégia de formação de professores, não sei se não haverá necessidade de completar com outros tipos de formação, que, por ser mais genérica, não permitem um aprofundamento tão grande, mas permitem um contacto com uma multiplicidade de outras realidades e de outros

eventuais problemas, até com coisas que nós nem sequer tínhamos pensado que eram problemas e, se calhar, até são ...

(Part.01/P)

O IRA, se alguma coisa tem de bom, é o ser um projecto completamente ligado à realidade. O DUECE é uma formação muito mais académica, com uma componente teórica mais forte, a divisão do curso em módulos abre portas de entrada para uma diversidade de problemas maior, arma-nos com conhecimentos que são importantes, que nos despertam para determinadas realidades, algumas facetas do nosso trabalho de que a gente não se apercebe (...), apresenta às pessoas a diversidade de problemas que se levantam e há coisas de que nós não estamos conscientes e que têm a ver com o nosso trabalho, com a nossa vida na escola, e que muito raramente são abordadas, passamos por cima, ou porque é mais ou menos evidente, ou por que é por tradição que se faz assim, ou por bom senso, não são questionadas, fazem parte da rotina.

(Part.01/D)

Isto não significa que, como sublinha o extracto seguinte, a centração nos *problemas de cada um* impeça o *desenvolvimento teórico*, ou o *rasgar de horizontes*, pelo que, como se sugeriu atrás, a consideração destas *oposições* não as toma necessariamente como irredutíveis, nem justifica a análise em termos de *tudo ou nada*.

O IRA obriga-nos a pensar o processo, ou os problemas que à partida nós não dávamos grande importância (...), levou-nos a pensar de outra forma (...), a tentar encontrar outras soluções para esses problemas (...), muitas coisas que uma pessoa já fez por intuição, ao longo de muitos anos de prática, mas sente que poderá não ser a melhor forma de resolver a situação (...), leva-nos a repensar um pouco ...

(Part.07/P)

3) Uma formação assente na *prática*, na *reflexão*, na *análise* e na *experimentação*, que fornece *instrumentos de trabalho*, mas que eventualmente pode correr o *risco* de cair no *"empirismo"* e numa *insuficiente conceptualização*, e uma formação mais *abrangente* e mais *teoricamente desenvolvida*, mas mais *livresca*, pelo que pode correr o *risco* de permanecer *inaplicável* enquanto não passar também por uma fase de *ensaio* e *experimentação*.

O trabalho do IRA é mais pragmático, é um trabalho a nível de reflexão e de troca de ideias, de experiências ...

Para fazer a monografia eu não ia basear-me só nas minhas crenças, naquilo que eu achava de uma maneira intuitiva (...), li bastantes coisas (...), assentaram-se ideias, coisas que aqui nós conversas (no IRA) possivelmente ainda estavam um pouco no ar (...), alterou a maneira como eu penso e utilizo o ...

O DUECE era para aprendermos, para ficarmos sensibilizados para alterarmos comportamentos dos alunos, atitudes, valores e vão-nos dar aulas tradicionais, de quadro e retroprojector, a ler acetatos do princípio ao fim, o mínimo que eu exigia é que as pessoas dinamizassem uma aula, nos mostrassem, ou tentassem mostrar o que se poderia

fazer cá fora. metodologias aplicadas (...), que seja um pouco mais prático e mostre como se faz ...

(Part.02/P)

Contudo, neste contexto é rara a referência ao risco do "empirismo", ou do "intuicionismo", sobressaindo principalmente a oposição entre uma lógica de *aquisição de informação* (nem sempre *imediatamente aplicável*) e o trabalho directo de *reconstrução das práticas* (que não descarta necessariamente a ligação com uma *reflexão* e um *desenvolvimento teóricos*), como se sugere a seguir.

(O IRA) ensinou-nos coisas, ajudou-nos a encontrar soluções, ou pelo menos a abrir caminhos para soluções (...), deu-nos armas para trabalhar e ferramentas (...), para solucionar problemas, tentar perceber porque é que as coisas acontecem ...

Dá-nos ferramentas, que nos sustentam quando tentamos fazer diferente, e a formação livresca não nos dá isso (...), muito bonito no papel, mas depois como é que a gente faz?, e, na falta de reflexão sobre o como é que a gente faz, não se arrisca, a pessoa não se sente suficientemente segura, nem tem o apoio suficiente, quer interno, quer externo, para fazer, para tentar, para experimentar, o IRA é um bom apoio à experimentação.

(Part.01/P)

O confronto entre as grandes orientações, as grandes metodologias, as grandes teorias, e, depois, o trabalho que nós fazemos aqui, dentro da sala de aula, com alunos concretos, com o número de alunos que temos, com o tipo de trabalho que fazemos, etc., esse é que é o salto complicado, isso é uma busca constante, de tentativa e erro, suponho que é um caminho que nunca se percorre na íntegra, há que continuar a buscar, a experimentar e ver se soluciona.

(Part.01/D)

Os esquemas de formação de professores deviam passar por coisas daquele tipo (do IRA) e não por o que se está a fazer institucionalmente (...), que acaba por ter pouco ou nenhum reflexo nas nossas aulas (...), porque, mesmo que os conteúdos das acções de formação estivessem adaptados, e muitas vezes não estão, era depois preciso fazer um esforço de adaptação ...

Era mais proveitoso para toda a gente se fosse sobre o nosso próprio trabalho, era aí que o IRA devia entrar ...

(Part.08/P)

4) A construção do conhecimento adaptado aos interesses de cada um, mas à custa de muito tempo e esforço (na pesquisa, organização e elaboração), e a cómoda e rápida assimilação de conhecimentos já organizados (mas por outros e para responder às questões que eles se colocam a si próprios, com o risco de encontrarem uma *ressonância* relativamente fraca naquele participante particular, por não estarem em *sintonia* com as suas preocupações, como se viu atrás).

O DUECE é um curso, tem um diploma e, portanto, tem depois os trabalhos e tem uma nota (...). é mais fundamentação, a procura de fundamentação para aquilo que se defende, enquanto o IRA é mais o investigar, o abrir portas para a compreensão de determinados aspectos que se problematizam (...), eu acho que o que é importante é o investigar, o procurar um caminho a traçar ...

Um certo tempo anda-se perdido (...) o primeiro ano é quase de encontro do caminho ...

(Part.05/P)

5) Uma formação que se vai *construindo* e que vai *evoluindo* e *desenvolvendo-se*, mas que à partida não se sabe muito bem onde vai parar e que *objectivos concretos* vai atingir, podendo mudar de *intencionalidade* durante o seu *percurso*, com avanços e recuos, fases de maior aceleração e momentos mais mortos e desmobilizantes, ou de *impasse* e *desorientação*, até certo ponto com o risco de *se perderem* e de *ficarem pelo caminho*, apesar de ancorada nas *necessidades* e *anseios* dos *participantes*; e uma formação *pré-programada* e *pré-definida*, orientada para *objectivos definidos* e *competências específicas* e/ou *especificadas* (mesmo que possam não corresponder ou não se actualizar completamente no *trabalho* de cada um).

(No IRA) começamos um projecto e, depois, muitas vezes o objectivo que estabelecemos à partida seria ver isto ou ver aquilo e depois começamos a desviar-nos um pouco dos objectivos traçados (...), passámos bastante tempo a inflectir, a mudar de caminho, chagávamos aqui, mas já não nos interessava mais, fomos para outro lado, portanto foi um tempo de pesquisa e não de conclusão de projectos.

Ao fim de ano e meio há uma fase crítica que as pessoas ou ultrapassam ou não ultrapassam.

É claro, se a pessoa tiver balizas, neste período nós fizemos isto, naquele período foi ... , umas balizas são sempre importantes, são pontos de referência, se bem que nós em relação ao IRA não temos balizas fortes.

No DUECE foi um momento de aquisição de matéria, de conhecimentos (...), ler à pressão porque depois temos que fazer um trabalho no fim, temos de ser avaliados, cada módulo exige um trabalho e a pessoa tem que ler uma série de coisas que possivelmente, noutras circunstâncias não iria ler, tem essa vantagem, no entanto, não há o espaço de paragem, da reflexão, de troca de ideias, e eu penso que isso é que é a verdadeira aprendizagem.

(Part.02/P)

O DUECE não é bem investigação, não é?, é mais o curso que está planeado, já tem um programa, tem determinadas áreas, debate diferentes temas, mas tudo já previsto, enquanto que no IRA nós partimos primeiro para nos conhecer, encontrar um caminho, e depois o projecto foi-se desenvolvendo, com o caminho encontrado ... leva um bocado de tempo até encontrar o caminho, se a coisa vier orientada e pensada é muito mais rápido, não é?, talvez, por tudo isto, as mudanças que houve, é que nós não chegámos a concluir todo o trabalho, e, depois, também passaram três anos, e a pessoa deixou de ter aquelas turmas (...), a coisa perdeu aquela oportunidade (...), aquelas turmas já não estão da mesma maneira e os problemas já não se põem da mesma maneira ...

Orientada e pensada em que termos?

Como, por exemplo, tínhamos no DUECE ...

(Part.05/P)

6) Uma formação assente no *intercâmbio, debate e discussão de grupo e no grupo* (que facilita a *mudança e apoia a inovação*), subtraindo o sujeito à vulnerabilidade da posição individual, mas eventualmente reforçando a *dependência em relação ao grupo*, e uma formação mais *individualista e solitária*, mas que pode desenvolver a *confiança* nas suas próprias capacidades e, por essa via, a *independência* e a *autonomia*, porventura em consonância com uma profissão que coloca o professor (na sala de aula) só perante os alunos, obrigando-o a desenrascar-se sozinho, mas que pode, também por isso, potenciar um *isolacionismo* que *desaproveita o suporte, o auxílio e a riqueza e diversidade do grupo*, e que pode *fragilizar o docente* (como outro profissional qualquer).

(No DUECE) a monografia é um trabalho nosso, individual, que nós gerimos, contém um aspecto de autonomização, em termos de investigação, depois também tomamos consciência de que somos capazes de fazer isso, de agarrar um problema e tentar estudá-lo, aprofundá-lo e tentar buscar saídas, de encontrar vias para esse problema, de experimentar soluções alternativas.

O facto de a monografia ser um trabalho individual foi talvez o aspecto que me levantou maiores problemas (...), foi uma das dificuldades que eu encontrei, a necessidade de ter alguém com quem discutir, que levantasse problemas, que avançasse com outras hipóteses. Não me escandalizava que houvesse a possibilidade de a monografia ser feita por mais de uma pessoa, por duas ou três pessoas, acho que, do ponto de vista da riqueza de resultados, iria ganhar-se alguma coisa.

Senti a falta, mas tive de me desenrascar sozinho, o que se calhar também não é pouco importante ...

(Part.01D)

Apesar deste participante referir também a oposição *dependência-autonomia* é a oposição entre o *isolacionismo* (associado ao modelo "tradicional" de formação) e a *interajuda*, nascida da *troca no trabalho de grupo e de projecto*, que predomina, como se observa no extracto seguinte.

No DUECE é um programa previamente preparado e são pessoas que nunca se viram em parte nenhuma, que quase nem se encontram durante a semana (...), no IRA nós estávamos na mesma escola ...

Assim uma prática de expor os seus problemas (...) não é muito a norma aqui na escola (...), às vezes sucede um pouco, mas não é muito a norma que um professor vá assistir a uma aula de um colega, ora às vezes isso podia facilitar a vida um ao outro, não é? (...), eu penso que às vezes o ensino é um pouco mais autónomo, em relação aos alunos ...

(Part.06/P)

No entanto, embora a estrutura da formação do *modelo* representado pelo DUECE possa não assentar no *trabalho de projecto e de grupo*, isso não significa que não possa existir nesse contexto também algum tipo de *discussão* e de *troca*, como refere o seguinte extracto.

No mestrado recebi muita informação, mas houve muita troca (...), houve sempre possibilidade de contar as nossas histórias do dia-a-dia. eu fiz isto, eu fiz aquilo. fizemos bem. fizemos mal. isso funcionou ... aliás é nessa perspectiva que eu gostei muito do mestrado. portanto foi uma oportunidade muito boa de actualização e de troca. e era isso que eu gostava de ter na minha vida de professor, de ter estas duas coisas. não acho que haja aí nenhuma contradição.

(Part.08/P)

7) Uma formação que se centra nos *problemas* de cada um e no (*pequeno*) *grupo*, mas que exige a criação de um *clima* condizente com a *exposição pessoal* e a *auto-análise*, sem correr riscos por revelar os "*pontos fracos*", ou sem "*dar vantagem*" a eventuais *adversários* e potenciais *concorrentes* e *competidores*, o que exige *tempo* e *esforço*, potencialmente "atrasando" o desenvolvimento do *projecto de grupo e de formação* (com o *risco* de não acompanhar os *ciclos lectivos anuais* de funcionamento da instituição escolar e de *não resolver os problemas* identificados nesse *horizonte temporal*, como se viu atrás), com eventuais repercussões em termos de *desgaste* e *desmobilização*, é uma formação mais *livresca* e mais *rápida*, que não assentará tanto num *trabalho sobre si próprio* (enquanto *profissional* e enquanto *pessoa*), mas que fornece *conhecimentos* mais *gerais* e mais *teóricos* num domínio delimitado, que permitem *defender* mais argumentadamente, ou mais consistentemente, no *plano retórico*, as *posições* pedagógicas que porventura venham a assumir-se, conferindo mais reconhecidamente na escola uma *imagem* e um *estatuto* de *especialista*, que a *monografia* (ou uma dissertação de mestrado) atesta e reforça.

Tu sabes que o mundo dos professores é um mundo em que toda a gente tem um medo desgraçado do ridículo. o medo de não saber, de ser catalogado de ignorante. de ter um deslize. as pessoas têm muito medo e fecham-se muito na concha. é raro apanhar um professor a dizer que não sabe. todos sabem. todos sabem tudo, e portanto é difícil as pessoas abrirem as portas para a gente ir assistir à aula. e digo-te mais. foi preciso vencer muitas barreiras. mesmo dentro do núcleo restrito do IRA ...

Para já, a dinâmica de grupo é morosa. leva o primeiro ano praticamente. foi o ano em que se fez a recolha de materiais. mas em que não houve trocas efectivas. porque nós estávamos-nos a conhecer e as pessoas só ao fim de uns tempos é que criam coragem. embalagem para dizer efectivamente tudo o que lhes vai na alma. e aí, quando começam de

facto a deitar-se abaixo as barreiras, é que começa a ser proveitoso, quando a pessoa já não tem medo de se expor...

Funciona com pessoas de fora (...), depois de as pessoas se conhecerem, estarem já na dinâmica do grupo, podem funcionar professores da mesma escola juntos, mas este tipo de trabalho penso que é difícil dinamizá-lo com a prata da casa, há sempre aquela desconfiança, há pouco envolvimento, é motivador vir alguém de fora formar o grupo, se tiver o peso da instituição (de ensino) superior melhor, não é?

(Part.02/P)

Se eu vou a um DUECE, quem é que vai fazer observação das minhas aulas?, quer dizer, não entra, quanto mais se for um trabalho que eu faça sobre outras pessoas, e aqui o IRA é mais convergente na minha pessoa ...

(No IRA) nós também precisamos de um tempo de arranque (...), porque ainda estamos naquela fase inicial e ainda não criámos à vontade com o observador participante que ali está ...

O IRA se calhar deu-me mais à vontade para fazer isso com um colega meu, porque a gente tem sempre dificuldade em abrir a porta da sala (...), nós como professores temos muita autonomia, e depois prezamos muito a nossa autonomia, e ao mesmo tempo (...) dizemos que aquilo que fazemos está bem (...), e acho que o IRA permitia que as pessoas falassem umas com as outras ...

Se não houvesse uma ligação com o ensino superior se calhar nós também não validávamos tanto inicialmente (...), uma pessoa da escola pode muito bem animar um grupo do IRA, mas tem que ter uma ligação com um outro espaço ...

(Part.04/P)

Vem a universidade à escola, não vai a escola à universidade, e aí penso que tende-se para muitos aspectos mais práticos, até na análise de problemas concretos (...), os problemas que cada um sente são transmitidos ao grupo e tenta-se, não direi solução, mas pelo menos uma ajuda da parte dos elementos do grupo ...

Santos da casa não fazem milagres (...), a (...) teve uma formação acrescida que é reconhecida, todas as pessoas sabem que ela esteve de licença com uma bolsa de estudo, que foi fazer um mestrado na área das ciências da educação (...), se ela, numa reunião sobre determinados assuntos, defender uma ideia, tem muito mais consistência para a defender e muito mais argumentos, e as pessoas reconhecem isso, enquanto que os elementos que fizeram parte do grupo (do IRA), penso que nesse aspecto não (...), porque as pessoas querem vir para um grupo, mas querem aprender com alguém que saiba, claro, não vou ser eu, ou outra pessoa qualquer, assim, do grupo ...

(Part.07/P)

8) Uma formação que conduz a uma *mudança lenta e interior*, até em termos da maneira de *pensar, vivenciar, sentir, analisar e reagir* às situações, que passa pelo modo de *as encarar e pelas atitudes*, aparentemente *pouco visível*; ou *menos imediatamente identificável*, e uma formação que conduz a uma *mudança rápida* no plano dos *conhecimentos*, demonstrável por um *discurso* mais "*técnico*" e "*erudito*", de que os "*trabalhos escolares*" e a *monografia* dão um *testemunho "físico"* imediatamente observável (facilitando, nesses termos, o *cálculo dos benefícios* a confrontar aos *custos*).

(O IRA) é um processo moroso e em que não se vêem resultados imediatos (...), não é evidente que tenhamos adquirido qualquer coisa (...), é um trabalho mais de consciencializar, digamos que o professor (...) começa a olhar com outros olhos (...), a interpretar de maneira diferente as coisas, que acontecem na aula e, possivelmente, a agir de maneira diferente, talvez mais calculada, mais baseada, menos emotiva (...), nós sentimos uma segurança diferente (...), enquanto professores nós agimos de maneira mais segura, mais reflectida, mais pensada (...), mas adquire-se com o tempo, enquanto que um DUECE pode-nos ajudar a dissertar muito bem sobre determinados pontos, mas a ser professor não ajuda com certeza, estás a perceber?

Resultados no DUECE foi mais a nível de conhecimentos cognitivos, adquiri bases teóricas para muitas coisas que às vezes nós fazemos, que nós utilizamos.

Houve uma altura, no IRA, que me sentia extremamente frustrada porque não havia produtos, eu queria produtos, achava que nós estávamos a falar em vão, lá está, isso é a parte que as pessoas não conseguem ultrapassar, desmotivam, achava que nós era só conversa fiada (...), mas não se via nada de real, nada de palpável, e que, portanto, de certa maneira, poderia estar a perder um pouco o meu tempo, mas o que para mim é resultado, e é importante, não é de facto, esse produto que se pode apalpar e ver, é aquilo que eu ganhei enquanto professora, a nível pedagógico.

(Part.02/P)

O DUECE (...), foi mesmo porque precisava de me actualizar...

Foi pena não se ter feito uma avaliação (...), uma coisa do ponto de vista científico (...), para uma pessoa ver realmente o resultado do nosso trabalho (no IRA) ...

Mandei-lhes ler e depois pedi que respondessem a umas coisas (...), eu cai das nuvens quando (...), nunca tinha percebido que era por causa disso ...

Eu dava a aula muito centrada no professor (...) e eu deixei bastante de fazer isso (...), e tenho verificado que é muito bom ...

(Part.06/P)

9) Uma formação gratuita, sem pressas, ao ritmo de cada grupo e em profundidade, mas que corre o risco de se "atrasar" e de se revelar, por isso, aparentemente menos rentável, ou menos eficiente, e uma formação eventualmente paga e com prazos definidos, "à pressão", mas que por isso pode comprometer e implicar mais as pessoas, ou levá-las a empenharem-se mais, até para rentabilizarem o dinheiro porventura investido, podendo, nessa medida, vir a parecer de certo modo mais "produtiva", ou mais eficaz, mesmo que possa demonstrar-se relativamente mais superficial, abordando as questões mais "pela rama".

O IRA era uma vez por semana, em que as pessoas se encontravam voluntariamente, tinham que encontrar um tempo para se encontrar, ao passo que o DUECE é uma obrigatoriedade (...), tem o seu horário, no IRA se uma pessoa não pode fazer não faz, sabe como é que é o voluntariado, ao passo que aqui, no DUECE, uma pessoa pronto, pagou, tem que tirar rendimento do dinheiro investido, não é?

(Part.06/P)

(No IRA) nós fomos aprendendo muito, e fomos aprendendo à nossa custa, e não se pode dizer que o trabalho tenha sido um primor de rentabilidade. enfim, ter gasto três anos de trabalho tentando explorar um bocado à questão da (...) pode parecer excessivo (...), a questão está em que os ganhos individuais não podem ser contabilizados só em termos das conclusões que se tiraram relativamente à (...).

Se calhar, meia dúzia de meses de consulta de bons manuais, e alguma experimentação na prática, permitiam, em relação àquele problema concreto, chegar a conclusões igualmente interessantes no terço do tempo, mas essa não é a questão mais importante.

E se o problema ficou resolvido, ou não, é uma questão menor, o facto é que a metodologia que utilizámos (no IRA) é uma metodologia que sobrevive à análise do problema e que pode ser transposta (...), que nos permite, neste momento, pegar em qualquer tema que careça de análise e aprofundamento, pegar nele e conseguir avançar no estudo, na análise e na tentativa de solução.

(Part.01/P)

A ideia que eu tenho é que estas acções de formação (do tipo do DUECE) levantam problemas, deixam-nos dúvidas, não resolvem problemas, levantam problemas e, depois, das duas uma, ou agarramo-los, ou não.

Também a pressão que tínhamos na altura em que se ia terminando ..., nós terminámos os módulos dois a dois, os calendários eram mais complicados, o tempo disponível para se produzir fosse o que fosse para cada módulo era muito menor, os módulos sub-divididos em sub-módulos ..., eu aprendi muito no DUECE, só que são sempre caminhos parcialmente percorridos.

Em relação à monografia, os prazos que estavam inicialmente marcados eram, de facto, excessivamente curtos, porque a pessoa tem que ler, tem que digerir, tem que fazer uma coisa com cabeça, tronco e membros.

A estrutura é correcta, os tempos são ... pronto, a duração do módulo ..., ó pá, qualquer módulo se nós quisermos continuar a aprofundar durará o mesmo que durou aqui o IRA, que foram três anos, e se quisermos continuar, continuaremos sempre ..., um curso de formação não é um percurso de vida, não é?

(Part.01/D)

10) Uma formação orientada para o *desempenho* profissional, mas com pouca influência na *carreira*, até porque não é *pré-definida* e *pré-programada*, porventura levantando problemas de "*pré-avaliação*" (ou, melhor, de *avaliação da formação na fase de "projecto"*) e de *comparação*, *equiparação*, *homologação*, *acreditação* e *certificação*, e uma formação provavelmente menos ancorada no *desempenho profissional*, mas com um *impacto* potencialmente maior no plano da *carreira*.

Não é uma questão de créditos, nem de ter um currículo muito bonito e todo enfeitadinho para chegar lá e passar para o oitavo escalão, que ainda vem muito longe, é porque realmente gosto, gosto de fazer coisas diferentes na escola, gosto de diversificar (...), o IRA é assim uma lufada de ar fresco.

Houve uma corrida aos mestrados e aos DUECE, que não foi agora uma áncia investigativa que deu às pessoas de uma hora para a outra, foi, portanto, para terem os papelinhos (...), até para terem um maior estatuto económico, isso também é legítimo ...

Os DUECE, que são diplomas de especialização em áreas delimitadas, não teriam maiores resultados?

Em termos de resultados práticos, de papel na mão, têm, não é?, porque há um curso que se adquire, que se faz, que curricularmente tem um peso diferente, agora satisfação pessoal, muito sinceramente, não me dá.

Agora, com esta idade, não me apetecia nada fazer um mestrado ou um doutoramento para ir para outro tipo de nível de ensino, que não é aquele que me motiva. Dentro deste nível de ensino, que é onde eu exerço a minha profissão, há que melhorar, e não considero que seja com um DUECE ou um mestrado...

(Part.03/P)

(No IRA) tínhamos um cenário comum, mas, em termos de trabalho concreto, fomos orientando para o tipo de trabalhos que nós achámos que precisávamos mais, e que se adaptou à nossa realidade profissional. Por outro lado (...), nós não fomos para o IRA por precisarmos de créditos, não foi algo imposto, entre aspas, por necessidades próprias do prosseguimento na carreira, foi por algo desejado...

O DUECE funcionou mais como certificação de uma série de trabalhos feitos por nós, enquanto que aqui (no IRA) não era tanto essa certificação que estava em causa, era mais o responder a uma série de condições e de motivações que tinham sido abertas pelas necessidades que a reforma do ensino nos trazia...

Há uma colega nossa que tem o trabalho do IRA, mas não foi para nenhum DUECE, e deveria ter ido, porque ela é capaz de estar melhor habilitada para fazer formação de professores num centro de formação, mas falta-lhe a certificação, e não é o IRA que lhe dá essa certificação, é um DUECE. Um DUECE é (...) um trabalho mais orientado numa determinada área e aí especifica-se o campo de acção, vai já delimitar a área (...), na parte final vai ter um certificado, portanto essa certificação vai dar a possibilidade de (...), em termos formais, fazer formação, por exemplo, enquanto o IRA não dá isso.

(Part.04/P)

(No IRA) era um regime de voluntariado, e era como nós pudéssemos, simplesmente as pessoas também gostam de ver contrapartidas, não é? (...), as pessoas investem e depois gostam de ter algum resultado, não só a nível da maneira de dar aulas e de contornar problemas, como, depois (...), neste momento também interessa muito às pessoas que sejam creditadas, não é?, o facto de não haver creditação também às vezes desmobiliza as pessoas, não quer dizer que as pessoas do grupo quando começaram a trabalhar pensassem nisso, não pensavam, mas depois começa-se a pensar que se faz a formação X e tem créditos, que se faz a formação "não sei quê" e tem créditos, porque motivo é que esta, em que nós estávamos tão empenhados, também não havia de ter, não é?, (...) para mudar de escalão, eu também fiz, ainda durante o IRA, um semestre de formação continua...

(Part.06/P)

Tais dilemas, assim extremados, parecem ser "filtrados" pelos projectos pessoais de formação e de carreira dos participantes, em função dos quais recorrem àquela formação particular, dela parecendo acabar sempre por tirar proveito, ou seja, tais conflitos parecem ser considerados em relação com os resultados alcançados com a formação, aparentando em grande medida subordinar-se à avaliação do processo à avaliação do produto, subordinação que poderá ser eventualmente relativizada, ou relativizável, no contexto de um percurso de desenvolvimento profissional encarado como nunca acabado, onde as necessidades de

formação desaparecem, reaparecem e se transformam para dar lugar a outras, porventura até despoletáveis pela própria formação.

O problema que abordei na monografia (no DUECE), era um problema que eu vinha já sentindo. já no IRA acabámos por cair numa área de intervenção muito semelhante e eu já antes do IRA sentia alguma fragilidade nesta área. há por aqui um continuum. não se pode dizer que o que eu seleccionei para a monografia tivesse nascido nos módulos (do DUECE), como também não se pode dizer que tivesse nascido no IRA. é, de facto, uma questão que vem já de há uns anos atrás ...

O pá, uma grelhazinha serve para uma situação. não há grelhas universais, não é?, o que interessa é que a pessoa se tenha convencido disso. antes de mais, e que, depois, seja capaz de, perante um problema qualquer (...), ter armas que o ajudem a encontrar soluções aceitáveis, parece-me isso mais importante do que ter a pretensão de sair dos módulos com os problemas nesta área, com os meus problemas, resolvidos, acho que isso não acontece. Não me inscrevi no mestrado, mas tenciono fazê-lo se houver oportunidade, na mesma área em que fiz o DUECE.

(Part.01/D)

(O IRA) é um projecto que parece que não quer acabar (...), institucionalmente acabou, mas nós continuamos a prosseguir um determinado trabalho (...), foi um trabalho embrionário e nós não nos apêtecê parar (...), ficou o bichinho de procurar fazer mais qualquer coisa (...), fazer coisas mais adaptadas a nós próprias ...

Até que ponto o IRA consegue responder aos interesses das pessoas? deu alguma resposta?

Deu alguma resposta nunca dá, e também ninguém está à espera que dê, a resposta toda, nunca dá, pronto.

Não está acabado, mas, também, em formação acho que nunca nada acaba, quer dizer, ninguém chegou ao fim e disse assim, pronto, agora sou um ótimo professor, não, se calhar até ficamos a pensar que éramos piores do que antes (...), quanto mais eu leio, e quanto mais eu vejo coisas na área das ciências da educação, mais dificuldade sinto em pôr em prática, mais dificuldade sinto em fazer ...

(Part.04/P)

Continuo a fazer com o (...) uma investigaçãoozita numa turma (...), o trabalho inicial (o IRA) era no domínio das estratégias de ensino, ora eu continuo na mesma coisa, métodos de trabalho e técnicas de estudo (...), portanto vem na sequência (do IRA) ...

Depois continuei, inscrevi-me no DUECE de Formação Pessoal e Social (...), continuo a fazer, e a minha monografia devo fazê-la sobre isso e tudo, porque eu quando me inscrevi no DUECE, nunca foi para dar Formação Pessoal e Social, era mesmo para arranjar instrumentos para dar aulas de outra maneira ...

(Part.06/P)

A consideração, pelos participantes, das referidas oposições no decurso da avaliação da formação, parece, além disso, indicar um trabalho de "descentração" e de oscilação entre, por um lado, a sua perspectiva e objectivo pessoal e, por outro lado, os interesses dos restantes participantes, não esquecendo sequer a posição e as condições da instituição que rege a formação, posições que se confrontarão, ainda, às condições exigidas pelo (e por cada)

"modelo de formação" em questão, um trabalho que será empreendido para *calcular* ou *ajuizar*, também, a margem e a influência de cada factor no *desenrolar* da formação, em ordem ao reconhecimento dos *méritos* e à *atribuição de responsabilidades*, eventualmente não se avaliando os *resultados* em "*si próprios*", mas em relação com as *condições* e *possibilidades existentes*.

Agora, quando eu digo que os módulos (do DUECE) levantam mais problemas do que os que resolvem, isto não é uma apreciação negativa. pegar num grande tema, e resolver os problemas todos que esse tema levanta, em vinte horas, ou coisa que o valha, não se pode fazer, não se pode pedir isso, já é muito bom se, daquele grande tema, cada uma das pessoas sair com um problemazinho que gostaria de resolver, se tiver adquirido entretanto algumas armas e algumas vias de pesquisa, e se conseguir espreitar o apetite para ir buscar soluções, cumpriu largamente as suas funções, não é?, suponho que não é possível pedir soluções nos módulos.

Não me escandalizava que houvesse a possibilidade da monografia (do DUECE) ser feita por mais de uma pessoa, também percebo que, tratando-se de um curso, a avaliação tenha um carácter individual.

(Part.01/D)

Se calhar aquele percurso inicial (no IRA) foi necessário para que houvesse uma certa coesão no grupo, para que houvesse um certo entendimento, para que se fizesse a negociação, necessária porque os interesses eram diferentes.

No percurso nós começamos com um problema e depois aparecem dezenas de outras coisas, que, na maioria, tivemos de deixar cair, não consigo dizer se isto é bom ou é mau, porque se nós tivéssemos pegado em tudo isso não teríamos feito nada, aconteceu porque no percurso aparecem outros problemas que achámos que também tinham interesse e, às tantas, há uma coisa que acontece, isso acontecerá sempre, é que chegamos à conclusão que um problema não é sempre só um problema, mas uma multidão de problemazinhos que estão interligados (...), e que uma coisa sem a outra, ir explorar uma sem explorar a outra, se calhar vai falsear (...), é evidente que, do ponto de vista daquele problema que se definiu inicialmente, resulta numa quebra de eficácia, numa quebra de rentabilidade.

Houve fases que nós, olhando para trás, consideramos terem sido de um certo empastelamento e que se calhar podíamos ter ultrapassado mais rapidamente ...

(Part.01/P)

A amargura principal, aquilo que eu senti, mas naturalmente sentia com qualquer formação feita na faculdade e naqueles moldes, foi a pressão do tempo para a entrega do trabalho ...

(Part.02/D)

No DUECE temos maior quantidade de pessoas que trabalham connosco, parcelarmente, num determinado tempo, têm um certo tempo e espaço para estar connosco, depois vão-se embora (...), portanto a estrutura é a estrutura formal da formação (...), mas não há aquele trabalho continuado, enquanto nós aqui no IRA temos um trabalho continuado e o grupo vai-se articulando e vai-se movimentando, há sempre um movimento, nós estamos sempre em voo, percebes?, enquanto lá, não, em cada momento é um momento estacionário, aquele período com uma determinada pessoa (...), é muito mais académico, pronto, se calhar tem a ver com as vias institucionais, e este era um trabalho continuado, a permanência de estrutura, do grupo, do animador, do tal projecto que se vai construindo ...

(Part.04/P)

Como sugerem as aparentes *contradições*, a expressão de *sentimentos contraditórios*, a *análise dos prós e dos contras*, os *dilemas* para os quais não parecem encontrar-se soluções fáceis e as *interrogações* que ficam em suspenso, a *entrevista de investigação* parece facilitar (e registar) o desenvolvimento desse "*contrabalançar*" entre *pontos de vista diferentes*, mesmo que o entrevistador não conduza necessariamente o entrevistado a pronunciar-se sobre eles, e mesmo que num dado momento o *discurso* e o *pensamento* do sujeito pareça predominantemente invadido por um tipo de questões particular.

De facto, mesmo que diferentes *entrevistas* possam revelar, no seu *decurso* e no seu *discurso*, *tonalidades diferentes*, ou (eventualmente) *vivências da formação* diferentes, mais "*emocionais*", ou mais "*reflectidas*", mais *centradas* nos próprios participantes e nas vicissitudes das suas *condições de trabalho*, a que se irá articular a formação, ou mais *centradas* nos *condicionalismos* e nos *constrangimentos* da *instituição de formação*, isso em geral não parece impedir de considerar uma variedade de aspectos na *apreciação da formação*, uma vez que todos os participantes referem praticamente, a seu modo, o mesmo tipo de *dilemas*.

O *referencial* e o trabalho de *avaliação da formação* não deixam, de qualquer modo, de incluir como *referências aspectos jurídico-institucionais* entretanto surgidos no *horizonte* desta *classe profissional*, nomeadamente relativos à obrigatoriedade da "*formação contínua*" para ascender na *carreira profissional* (como se nota a seguir), elementos que não parecem assentar nem directamente, nem imperativamente, sobre a avaliação do *desempenho profissional* dos participantes, pelo que permitirão o desenvolvimento de *lógicas de formação* que não se articularão obrigatoriamente a *problemas de desempenho* concretamente identificados, nem sempre assentando propriamente em *necessidades de formação*, enquanto *ancoradas* em *problemas de desempenho*, e por eles *definíveis*, até pelo modo como as acções podem ser planificadas, realizadas e avaliadas, e pelo modo de inscrição dos participantes (uma formação "*à la carte*", com *inscrição voluntária* e *individual*, e desligada de *dispositivos de avaliação do exercício profissional dos participantes*, mesmo que prioritariamente orientada pelas, e para as, grandes linhas da *reforma do ensino* em curso).

Situação completamente perversa de formação, de professores, relacionada com as transições de escalão, que leva as pessoas a frequentarem acções de formação só porque têm que ter créditos. Basta passar ali alguns minutinhos na sala de professores e quem fala de acções de formação fala de créditos.

Também têm os seus problemas próprios. regime pós-laboral, são extensas, todas elas se distribuem por mais de dois meses. praticamente em cima da hora do jantar, há aqui gente com responsabilidades familiares, filhos para ir buscar ao colégio, ou à escola, e fazer o jantar, de facto há problemas práticos, que são muito empolados pela falta de vontade, depois, quando é necessário o créditozinho, porque se vai passar de escalão, pronto, lá terá que ser, não é?, mas a atitude é quase exclusivamente esta.

(Part.01/P)

Uma pessoa faz um DUECE, faz um mestrado, terá mais capacitação para fazer um trabalho desse tipo, nós reconhecemos isso, mas depois há logo o bichanar "olha está a fazer para se valorizar" (...), isto é uma coisa que não existia na nossa carreira antes da criação do estatuto (da carreira docente), que nós lutámos por ele, mas (...) pensa-se logo que é para ter um currículo melhor que o outro ...

(Part.03/P)

Ora se este *referencial de avaliação da formação*, inscrito no discurso deste grupo de participantes, parece cristalizar-se, organizar-se e orientar-se em torno dos *modelos* correspondentes aos dois *dispositivos de formação* que frequentaram, poderá aventar-se a *hipótese* de que o *referencial de avaliação da formação* assim identificado, mesmo que não tenha *origem* apenas *naquelas acções de formação* concretas em que acabam de participar (por iniciativa própria e, sem dúvida, por lhes reconhecerem *valor*), e a que se refere a *avaliação*, ao *corresponder-lhes* afigura-se plausivelmente assente na "*experiência de formação*" que foram adquirindo e nos *modelos de formação* que *experienciaram* (e que, inclusivamente, escolheram frequentar, *incorporando-os* e deles se *apropriando* no seu *projecto e trajecto de formação*), pelo que poderá não se observar exactamente o mesmo *referencial*, ou, pelo menos, a mesma *ambivalência* e o mesmo tipo de *reflexão* e de *ponderação*, nos participantes que não frequentaram ambos os *tipos de formação* (e, em particular, o PIRA), *hipótese* que implicará também a *expectativa* que quanto *maior* e mais *diversificada* for a *experiência de formação*, mais *diversificado* e *complexo* será o *referencial de (formação e de) avaliação da formação* utilizado e mais *complexo* será o *trabalho de avaliação da formação* desenvolvido pelos *participantes*.

Nesta linha afigurar-se-á pertinente, com certeza, utilizar com *intuitos comparativos* este *esquema de análise*, construído com base no discurso deste grupo de participantes, para orientar a *análise do discurso avaliativo* de um grupo de participantes que tenha frequentado os DUECE, mas não o PIRA, análise de que se dará conta seguidamente.

2. A Avaliação da Formação Pelos Participantes nos DUECE:

Uma Avaliação Mono-Referente?

A análise das entrevistas efectuadas a este grupo de participantes revela a presença de um *referencial de avaliação da formação* próximo do utilizado pelo grupo que frequentou os dois dispositivos de formação (apresentado no quadro 24, da página 244, e reproduzido agora, de modo mais analítico, no quadro 25, na página seguinte), semelhante na medida em que manifesta, em traços largos, o mesmo conjunto de *eixos de referência*, onde se distinguem a *relação com o trabalho* e *com os problemas profissionais*, a *resposta às necessidades de formação*, a *relação com os projectos pessoais e profissionais de formação e de carreira* e a *relação com a prática* e com a *formação pela prática*, *dimensões* que se repercutirão no *modo de planificar, organizar e desenvolver curricularmente a formação*, bem como na forma de conceber as *competências*, o *conhecimento*, o *ensino*, a *aprendizagem* e a *formação*, e que em alguns casos se definem em função dos mesmos *pólos* e *extremos* que as *dimensões do referencial de formação* do grupo anterior, evidenciando as mesmas *escalas axiológicas*, mas a *avaliação* realizada não parece construir-se completamente sobre os mesmos *dilemas*, não descobre exactamente os mesmos *conflitos*, nem conota declaradamente o DUECE com um dos *extremos do referencial*, o que denota a utilização de *referentes* diferentes e indica que as *categorias* que compõem as *dimensões do referencial* se vestem de outros *conteúdos*, investindo *significações* relativamente diversas, e adquirindo uma *substância* provavelmente enraizada numa outra *experiência de formação*, uma vez que, ao avaliarem, recorrem ao *contraste* com as acções de formação do FOCO, com a licenciatura, com mestrados e com o estágio, mas apenas num caso se divisa a *comparação* com um *tipo de formação* que apresenta algum parentesco (mesmo que afastado) com o PIRA (uma formação essencialmente *construída pelos participantes* com base num *trabalho de projecto*, em lugar de completamente *pré-programada* e *adquirida* como *acabada*).

De facto, apesar de na *avaliação* efectuada por este grupo também se reconhecer uma análise das *condições de realização da formação*, associadas ao desenvolvimento e concretização do *modelo de formação* em causa e ao *contexto material e institucional* em que a formação se desenrola, esta avaliação parece indiciar uma *lógica* relativamente mais "*normativa*", que elege como *ideal* a *síntese dos dois pólos de cada dimensão*, nem sempre

realizada (nem realizável), ou de concretização nem sempre fácil, mas para a qual a monografia final parece representar uma contribuição decisiva.

Quadro 25

**O Referencial de Formação Utilizado na Avaliação da Formação
Pelos Participantes no DUECE³**

Dimensões	Referencial de Formação	
	<i>Individualizada</i>	<i>Normalizada</i>
necessidades	sentidas	teóricas
competências	construídas	pré-definidas
planificação	em construção e evolução	pre-programada
centração	no trabalho e seus problemas	nos conhecimentos
conhecimento	construído na prática	dado, teórico e cumulativo
relação à prática	apropriação e reconstrução	aplicação potencial
organização	disciplinar, fragmentada	integrada, pelo projecto
métodos	activos e reflexivos	expositivos, ou transmissivos
aprendizagem	problematização, reelaboração	assimilação, aquisição
exposição pessoal	imperativa	desnecessária
estrutura temporal	flexível	calendarização rígida
destinatário	inserido socialmente	individual e isolado
participante	co-produtor activo	consumidor passivo
avaliação dos formandos	auto-avaliação informal	hetero-avaliação formal
resultado	mudança interior	conhecimentos, métodos, técnicas e instrumentos
relação às funções	melhora as funções actuais	prepara para outras funções
impacto	no desempenho	na carreira
certificação	certificado não homologado	diploma
Reconhecimento	peçoal	juridico-institucional

Assim, se o *referencial de avaliação da formação*, por integrar a mesma *matriz* geral e incluir às mesmas *categorias*, invocar os mesmos *termos* (*linguísticos*), ou se socorrer dos mesmos *vocabúlos*, poderá convocar uma mesma *cultura pedagógica geral de referência*, as diferenças observadas no *trabalho de avaliação* e concretizadas na *avaliação produzida*,

³ A sombreado assinalam-se as dimensões menos presentes na avaliação realizada por estes participantes (que frequentaram os DUECE, mas não o PIRA).

deixam supor que essas *dimensões* e *categorias* não serão exactamente as mesmas a que recorre o outro grupo, que o seu *sentido* não será completamente equivalente, ou que não se definirão rigorosamente do mesmo modo, certamente por se alimentarem de *experiências de formação* dispares.

Em relação com as divergências atrás referidas, nota-se que, embora o problema da *articulação teoria-prática* (abordada mais directamente no terceiro dilema do grupo que participou nos dois dispositivos) se apresente também no grupo dos DUECE como o aspecto mais pregnante da avaliação, sem dúvida por se tratar de *formação contínua* e de *formação profissional*, as questões da *centração nos conhecimentos* (inscrita no segundo e oitavo dilemas da análise anterior), da *pré-programação* da formação (abordada nos quinto e nono dilemas do grupo anterior), e da *exposição pessoal*, da *análise directa do seu próprio trabalho*, da sua *auto-análise*, ou do *trabalho sobre o seu próprio trabalho* (correspondente ao sétimo dilema anterior), não aparecem como *problemáticas*, nem *discutidas* nem *discutíveis* neste grupo, porventura por se tratarem de *características* inerentes ao *modelo* e ao *dispositivo de formação* em questão e, possivelmente, por os participantes do DUECE não terem *vivenciado* nenhuma situação de formação (porventura incluindo o estágio profissional) que não apresentasse as mesmas *qualidades*, que se demarcasse pela diferença, e que pudesse ser encarada como *alternativa* e como *elemento de comparação*, ou de *confrontação* e de *contraste*, e, desse modo, viesse a integrar o *referencial de avaliação da formação*, eventualmente reconstruindo e reformulando as suas *dimensões* e *categorias*, ou acrescentando-lhe outras.

Mas será a *auto-análise* e o *trabalho sobre si próprio*, que constitui o elemento central do PIRA (e que obriga a *centrar-se no trabalho e nos problemas e necessidades concretas dos participantes*, que implica o *trabalho de projecto* e a *partilha no trabalho de grupo*, provavelmente o núcleo que arrasta todas as outras *características*, nomeadamente a *orientação para o desempenho*, referente ao décimo dilema dos que participaram em ambos os dispositivos de formação), será essa *exposição pessoal e profissional* (em que assenta a formação do PIRA), a *qualidade*, ou o *predicado*, mais relevantemente ausente no *discurso avaliativo* dos participantes do DUECE que não frequentaram o PIRA.

De resto, também o grupo do DUECE parece avaliar a formação prioritariamente em relação com os *resultados* alcançados e sua inserção nos *projectos pessoais de formação e de carreira*, a que não serão alheias as *modificações* entretanto sobrevindas no *quadro*

jurídico-institucional da formação e da carreira profissional da classe sócio-profissional a que os participantes pertencem.

Igualmente neste caso se poderá dizer, portanto, que os participantes avaliam em função do *modelo de formação* de que a acção de formação em causa constitui uma operacionalização, ou uma concretização, em função das suas *condições de realização*, em função dos seus *projectos pessoais e profissionais de formação e de carreira*, em função da sua *cultura pedagógica geral* e da sua *experiência de formação*, respeitante àquela acção de formação particular que é objecto de avaliação, mas também referente àquelas anteriormente e/ou paralelamente *vivenciadas*, que se constituirão em *termos de comparação*, fornecendo a seiva que embebe os seus *quadros de referência*, ou o material de que eles se (re)constroem.

Em apoio da análise que acaba de se fazer acerca do sentido das diferenças observadas na *avaliação da formação* pelos dois grupos de *participantes* considerados, apresentam-se e ilustram-se a seguir, recorrendo em geral aos mesmo termos da análise anterior (embora alterando a numeração dos dilemas, em virtude da não observação e da modificação de algumas *oposições* neste grupo), os oito tipos de *conflitos sentidos* pelos participantes nos DUECE em apreço.

1) A resposta às *necessidades pessoais de formação* sentidas por cada *participante*, àquilo que mais lhe *interessa* e se lhe *adequa*, e o atendimento de um *leque mais alargado* e *mais generalista* de *necessidades*, ou de *problemas potenciais*, mais *teoricamente identificados*, que podem não *fazer grande sentido* para cada *participante* particular, mas que a formação, enquanto assente nos *desenvolvimentos teóricos* e dirigida a uma *população alvo* relativamente *alargada e heterogénea*, porventura não poderá deixar de ter de equacionar, ou seja, uma formação "*por medida*", em *intensidade e profundidade*, e uma formação "*pronta a vestir*" e em *extensão*, eventualmente, mais *superficial*.

Foram rudimentos (...), eu percebo também que havia pessoas de diferentes formações, não é?, no grupo do DUECE havia diferentes formações, e, naturalmente, foi uma opção para contemplar todas as pessoas, naturalmente será a forma...

(Part. 15/D)

Os módulos penso que não foram muito desenvolvidos (...), há coisas que eu aprendi mas que gostava de ter eprofundado mais, de qualquer maneira deu-me uma imagem global de todos estes itens...

Penso que este DUECE tentou dar-nos uma ideia geral, e, agora, cada um, de acordo com as suas capacidades e competências, que agarre o que tem a ver mais com a maneira de ser de cada formando...

Se eu não tivesse elaborado a monografia, talvez não me tivesse apercebido da importância do trabalho, porque a monografia, quer queiramos quer não, ajuda-nos a estudar, a aprofundar, a desenvolver ...

(Part.19/D)

Assim, no meio de uma estrutura *standard*, a monografia final parece proporcionar o *aprofundamento* e o tratamento das *questões* e dos *problemas particulares*, a resposta às *necessidades concretas* e o desenvolvimento do *projecto pessoal de formação*, permitindo um mergulho nos *interesses* de cada um e, potencialmente, contribuindo, até certo ponto, para operar a síntese dos contrários.

2) Uma formação assente na *prática* e na *experiência*, bem como na *reflexão*, na *análise* e na *experimentação*, que fornece *instrumentos de trabalho*, mas que pode correr o risco de cair no "*empirismo*" e numa *insuficiente fundamentação*, e uma formação mais *abrangente* e mais *teoricamente desenvolvida*, que pode *abrir perspectivas de compreensão* e de *intervenção inesperadas*, mas mais *livresca*, pelo que pode correr o risco de permanecer *inaplicável* enquanto não passar também por uma fase de *ensaio* e *experimentação*.

Sou uma pessoa demasiado pragmática (...), foi sempre a área que eu senti que não estava minimamente formada (...), nunca me senti fundamentada teoricamente ...

Não atribuo tanta importância à formação teórica que recebi (no DUECE), embora a considere importante ...

Por outro lado, eu senti que sempre avaliei de uma forma muito empírica, se calhar como os meus professores me tinham avaliado ...

Houve oportunidade de reflexão, de debate e de partilha, e de nós, inclusivamente, trazermos a nossa experiência de trabalho para dentro da sala.

Fui desperta muito para (...), que era uma coisa que me passava completamente à margem...

(Part.13/D)

É sempre importante saber, no fundo, o que nós empiricamente fazemos, quais são as razões que estão por trás, a teoria que está por trás, e o explicar as coisas, o porquê das coisas, e foi isso que essencialmente eu adquiri lá (...), de facto era aquele suporte que me faltava (...), a formação que eu tenho foi de experiência no terreno, de desoito anos de serviço, e do meu interesse em estudar o assunto, lendo coisas, mas assim um suporte teórico nunca tinha tido (...), compreender como funcionam as coisas (...), pronto, também tem muito a ver com o que eu estou a fazer, e depois também escolhi a monografia na área da (...), juntei o útil ao agradável (...), e realmente senti uma aplicação prática imediata daquilo que aprendi ...

Para os primeiros módulos procurei logo, eu e a (...), fazer trabalhos relacionados com as nossas turmas, e realmente aplicámos logo à realidade (...), nós procurámos incutir no DUECE o que andávamos a fazer na escola (...), como trabalho de projecto, que era, nasceu de uma necessidade real (...) e chegámos ao fim do ano com resultados muito

positivos (...), e agora estamos a recolher um pouco os frutos da nossa acção do ano passado.

(Part.17/D)

A partir do momento em que tenho o DUECE tenho uma ideia muito mais alargada do que é a escola, que tipo de posições e de situações é que podemos viver na escola.

Temos muito mais consciência dos nossos erros e defeitos. não é?

Havia coisas que nunca tinha pensado?

Ha! sim, sim, estava adormecida, numa primeira fase era quase uma inconsciência, um adormecimento, e agora sinto-me viva para aprender outras coisas e para aprofundar coisas ...

A pessoa pode ter mais ou menos sensibilidade para ver coisas, mas não chega, lá está, há todo um enquadramento teórico ...

(Part.19/D)

Nós na escola é aquela rotina, aquele imediatismo, não temos tempo de reflectir e penso que isso é importante, reflectir sobre as coisas, e penso que aqui o vosso curso deu espaço para a reflexão a vários níveis ...

As turmas (do DUECE) são muito heterogêneas e havia aqui várias posições dentro da minha turma, uns gostavam que os professores fossem mais teóricos, e gostariam de adquirir conhecimentos sobre aquele assunto que o professor estava a dar, e outras colegas minhas são da opinião que as aulas devem ser menos teóricas e mais práticas, penso que isso tem muito a ver com a pessoa, não é?, (...) uns são apologistas das metodologias activas e outros das menos activas ...

(Part.20/D)

Aqui o que parece estar em oposição é a formação e a ausência de formação (o tudo e o nada), ou a socialização no posto de trabalho, a auto-formação, o auto-didatismo, a formação advinda da experiência de trabalho, porventura mais "empírica" e menos reflectida e conceptualizada, e não tipos de formação diferentes, o que indicará a adesão ao modelo de formação do DUECE, para o qual não se vêem, não se conhecem, nem encaram, alternativas, correspondendo a relação entre a teoria e a prática a uma explicação, inteligibilização, conceptualização, fundamentação e justificação da prática, promovida quer pela aquisição de conhecimentos, quadros teóricos e grades de análise, quer pela sua utilização na análise de situações, de casos, de instrumentos e de práticas, ou no apontar de caminhos para a resolução de eventuais problemas concretos encontrados e sentidos, mas parecendo dar predominância a uma lógica de aplicação de conhecimentos e/ou de instrumentos e materiais adquiridos na formação, em detrimento de uma perspectiva de construção na prática, menos aludida por este grupo.

A relação entre a teoria e a prática, se bem que de algum modo concretizada, nem sempre se afigura facilmente realizável, ou resolúvel o conflito entre o fornecimento dos instrumentos pretendidos, adaptados, imediatamente utilizáveis e ancorados na prática e na

experimentação, e a apresentação dos conhecimentos e das teorias que os fundamentam, constroem, legitimam e justificam, e que orientam a sua regulação na prática, a sua aplicação, podendo acabar por conseguir-se essa articulação principalmente no espaço destinado à monografia final.

Penso é que durante as próprias aulas (do DUECE) podia ter sido feito outro tipo de actividades (...), nem todos os módulos tiveram esta característica. não é? (...), tentar que as aulas fossem o mais práticas possível (...), aprender esses conceitos através de vivências mais práticas (...), através de trabalhinhos onde nós pudéssemos praticar aquilo que se pretende que nós consigamos fazer, ou que nós fazemos normalmente e que pudéssemos relacionar com outro nível de conhecimentos, embora mais teórico, talvez pudéssemos assim visualizar melhor as coisas e ver o seu lado prático ...

Nesse módulo talvez tenha havido o contacto com instrumentos, o que torna as coisas mais práticas (...), é claro que entendo que tem que haver toda uma série de conceitos teóricos que os sustentem, mas instrumentos ...

(Part.12/D)

É importante a ligação (...) a uma faculdade, porque se fica com um outro tipo de abordagem, embora mais teórica (...), em termos práticos já não é bem assim, acho que a faculdade está efectivamente divorciada do que se passa nas escolas e depois, se a pessoa quer tentar implementar na escola algumas ideias, ou modificar radicalmente os seus hábitos (...), eu penso que isso cada um faz à sua custa.

Eu penso que (no DUECE) a única oportunidade em que nós poderíamos realmente fazer essa ligação entre o que se aprendeu teoricamente e a prática seria o momento da monografia.

Eu não defendo, de maneira nenhuma, que a prática é mais importante, eu acho que se avança na prática desde que se tenha uma sólida formação teórica, portanto acho que a formação teórica faz falta.

(Part.11/D)

Aquela aprendizagem, em termos práticos, que no momento eu procurava, não tive, não tive resultados práticos, por assim dizer, no entanto permitiu-me aceder a um campo muito vasto de informação, bibliografia, diferentes correntes ...

Que sugestões faria?

Contemplar tópicos que pudessem de uma forma mais directa responder às preocupações dos professores, embora percebendo o enquadramento do DUECE e a necessidade de (...), eu não digo que se substitua a componente ou a perspectiva histórica, ou filosófica, ou o enquadramento teórico (...), não é isso, eu digo é que a par disso naturalmente há a vertente mais ligada à prática ...

Há uma enorme barreira entre os desenvolvimentos teóricos e a realidade prática, e aquilo que é urgente fazer na prática ...

(Part.15/D)

3) A construção do conhecimento adaptado aos interesses de cada um, ou integrado no e pelo seu projecto pessoal de formação, para que poderá contribuir sobretudo a monografia final, mas à custa de bastante tempo e esforço (na pesquisa, organização e

elaboração), e a cómoda e rápida, embora eventualmente *fragmentada* e *desarticulada*, assimilação de *conhecimentos* (organizados por outros e para responder às questões que eles se colocam a si próprios, com o *risco* de encontrarem uma *ressonância* relativamente fraca naquele *participante* particular, por não estarem em *sintonia* com as suas *preocupações* pessoais).

Tentámos fazer a monografia para a qual os trabalhos do DUECE (dos módulos), qualquer deles, tinha já também uma certa relação (...), procurei essa relação entre todo o DUECE, todos os módulos, e esse trabalho não foi fácil, não é fácil de fazer...

(Part.17/D)

(No DUECE) houve algumas propostas de trabalho que tiveram interesse (...), porque só se aprende fazendo, só se aprende vivendo, só se aprende envolvendo no trabalho, e, portanto, realmente, estar numa aula sentada a ouvir, a ouvir debitar aquilo que outras pessoas se especializaram, porque estiveram a observar um determinado tema lá nos seus trabalhos de investigação, que têm muito interesse, mas (...) eu quero lembrar o ditado chinês "diz-me e eu esquecer-me-ei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprender-ei"; portanto só se aprende envolvendo, e realmente só para o final do curso é que começámos a ter uma vivência interessante nesse aspecto (...), na monografia nós temos realmente que nos envolver.

Valeu a pena pela vivência, realmente, pela descoberta de determinados aspectos que eu não teria descoberto se não tivesse sido obrigada e pressionada, por mim e pela orientadora (da monografia) ...

(Part.16/D)

Pessoalmente acho que continuo a precisar de muita formação teórica, mas o tal bichinho que foi criado em mim para a investigação, permite que eu própria vá procurar essa formação teórica, sem que fique à espera que ela me seja fornecida de bandeja, não é?, pronto, se calhar um pouco viciada pelas tais acções de formação que a gente frequentou antes, ou que eu frequentei antes de ter vindo para aqui (para o DUECE), eu estava à espera que me fosse oferecida ...

(Part.13/D)

4) Apenas um participante, apelando para a sua experiência de formação, faz uma referência explícita, ou mais clara, à *oposição* entre uma formação que se vai *construindo* e que vai *evoluindo* e *desenvolvendo-se*, pelo que, à partida, pode não se saber muito bem onde vai parar e que *objectivos concretos* vai atingir, apesar de ancorada nas *necessidades* e *anseios* dos *participantes*, e uma formação mais *pré-programada* e *pré-definida*, fenómeno que reforça a hipótese, ou a tese, da importância da *experiência de formação* na construção do *referencial de avaliação da formação* e no trabalho de *avaliação*.

Meti-me a fazer, não sei como é que se há-de chamar aquilo, um curso (...), a acção está estruturada de tal maneira que a parte principal da acção é da nossa responsabilidade.

isto é, nós teremos que fazer um projecto (...), aquilo que eu não consegui aqui (no DUECE) ...

Se houver conjugação de esforços, acho que se podem fazer coisas fantásticas, devidamente planeadas, também não é as coisas serem deixadas ao acaso. "depois logo se vê", não é bem isso, tem que haver um mínimo de estruturação, obviamente, não é?

(Part.11/D)

5) Uma formação mais *socializante*, eventualmente assente no *intercâmbio*, no *debate* e na *discussão em grupo*, que tiraria o participante do *isolamento*, ou de uma *solidão* potencialmente *fragilizante*, e uma formação mais *individualista*, mas que também pode desenvolver a *auto-confiança*, a *independência* e a *autonomia*, embora possa *desaproveitar* o *suporte*, o *auxílio*, a *riqueza* e a *diversidade do grupo*.

A reflexão nunca tinha sido conjunta, com ninguém, portanto a minha avaliação foi sempre resultado da minha reflexão individual, e tinha alguns problemas com isso (...), era sempre em função de uma reflexão individual, solitária, e isso preocupava-me.

Depois de fazer o mestrado talvez eu possa vir a sentir que reúno algumas condições que me permitam continuar a investigar sózinha, após o DUECE acho que ainda não tinha atingido essa fase, nem sei se vou atingir depois de acabar o mestrado: ter asas para voar sózinha, não sei, se calhar não vou ter, se calhar vou precisar de continuar a estar com outras pessoas para continuar a reflectir em conjunto com elas.

O que é quebrar a rotina? sair da estagnação?

Era fazer aquela coisa todos os dias igual, sem se preocupar com o que está por trás, o que leva a isto (...), era sair do meu espaço, que era muito individual (...), foi sair um pouco deste espaço, que era o espaço da minha sala de aula, da escola, do meio (...), para um espaço (o DUECE) onde eu pudesse reflectir em conjunto com outros sobre a intervenção na sala de aula, na escola, no meio, na comunidade ...

(Part.13/D)

(O DUECE) abriu-me campos, portas diversas, que eu penso que com alguma disponibilidade ... , agora naturalmente cabe-me a mim entrar nesses campos, naturalmente que sózinha as coisas são muito limitadas, e daí eu sentir necessidade de estar com os outros, de discutir, de questionar ...

(Na escola) fala-se muito, mas não no sentido de questionar o que se faz, como se faz, perceber, reflectir sobre a prática (...), é urgente as pessoas terem um grupo de trabalho nas escolas (...), um projecto para o qual conjuguem esforços (...), criar instrumentos para ver o que é que dá, ou como é que vamos usar ...

(Part.15/D)

Mais uma vez, aqui, em lugar de dois *exemplos alternativos de formação*, o que aparece em *oposição* é a *ausência de formação*, o *isolamento* a que se está vinculado no local de trabalho, e a *situação de formação, no exterior do local de trabalho*, que permitirá uma maior *abertura* e *permuta*, quer pelo contexto de formação, que irmanará os participantes numa mesma *intencionalidade*, quer pelo facto de uma vez concluída a formação terminar

também a relação entre os participantes, encarando-se, por isso, porventura menos arriscada a *exposição pessoal* nesse espaço à parte, ou vislumbrando-se a seu propósito menos consequências potenciais no futuro (embora o contexto do DUECE se preste, ou imponha, uma *transparência* menos completa, absoluta e radical que o PIRA).

Por outro lado, a par da oposição entre o *isolamento* e o *apoio e suporte* do grupo, alguns participantes parecem encontrar-se *divididos* entre a *riqueza do trabalho de grupo* e a *auto-confiança e independência* que pode proporcionar o *trabalho individual*.

Acha que se podiam fazer monografias de grupo?

Acho que sim, que tinha tido interesse, por exemplo, eu e a (...), tinha sido muito mais fácil trabalharmos as duas em grupo (...), porque as leituras básicas eram as mesmas, a realidade escola era a mesma, e nós tínhamos muita preocupação em não discutirmos, nem sequer discutíamos o nosso trabalho, para não ficarmos influenciadas pelo que uma e outra escrevia, já que era um trabalho individual: nesta situação concreta tinha sido mais vantajoso fazer uma monografia de grupo ...

A monografia é necessária, ou poderia bem passar-se sem ela?

Quer dizer, também é bom nós sentirmos que fizemos a monografia, pelo menos eu sinto que fui capaz de fazer uma coisa no final, fui capaz de fazer um produto final, que eu tenho ali, feito por mim, e não dei realmente tanto relevo aos outros trabalhos, que fiz em grupo.

(Part.17/D)

(O DUECE) deu-me a hipótese de fazer trabalhos por conta própria, individualmente, e que possam contribuir eventualmente para melhorar a escola (...), proporcionou-me uma perspectiva diferente relativamente à escola e uma visão da forma como eu poderei, mesmo que seja individualmente, fazer análises de situações ...

(Part.12/D)

6) Uma formação que se centra nos *problemas* de cada um (e que se desenrolará preferencialmente *no local de trabalho*), mas que exige a criação de um *clima* condizente com a *exposição pessoal* e a *auto-análise*, sem correr riscos por revelar os "*pontos fracos*", e uma formação mais *livresca* e mais *rápida*, que não assentará tanto num *trabalho sobre si próprio* (enquanto *profissional* e enquanto *pessoa*), mas que fornece *conhecimentos* mais *gerais* e mais *teóricos* num domínio determinado, que permitem *defender* mais argumentada e consistentemente as *posições* pedagógicas que venham a assumir-se, conferindo na escola uma *imagem* e um *estatuto de especialista*.

Estava a dizer que foi complicado fazer entrevistas na escola, porquê?

Eu penso que tem a ver, de alguma forma, com o disponibilizar-se a falar um bocado de si próprios, e o falar um bocado de si próprios é, naturalmente, abrir-se (...), a forma como pensam, como se ligam à prática ... porque também sabiam que eu estava a fazer o

DUECE de (...), eu penso que toda a gente saberia que eu iria colocar questões nessa área, como é que eles (...), que instrumentos é que utilizam ...

Ainda não sei se vou conseguir, dentro da mesma escola, duas pessoas que me deixem trabalhar com elas, porque é um trabalho que não passa só pelas entrevistas (...), naturalmente depois precisarei de observar umas aulas (...), porque é muito difícil ver o outro como um colega que está ali para colaborar, sem fazer juízos de valor sobre a prática que eles estão a desenvolver, a sala de aula é sempre um espaço fechado ...

(Part.15/D)

Como se vê, o problema não se põe aqui directamente em relação a si próprio, embora deixe adivinhar o dilema que se poderia sentir no caso de a formação se realizar com base na sua própria abertura pessoal, pelo que não será legítimo incluir esta oposição no referencial de avaliação da formação e na avaliação desta formação realizada por este participante (o único que levanta aqui esta questão), e, muito menos, por este grupo, parecendo tal conflito restringir-se ao universo do grupo que frequentou também o PIRA. Encontram-se, igualmente neste caso, no entanto, testemunhos do estatuto de *especialista* que o DUECE pode conferir.

Tenho uma formação teórica que me permite intervir de uma forma mais consciente e mais pertinente noutras áreas da escola (...), tenho efectivamente um quadro teórico que me permite rever outro tipo de abordagens, não só com os alunos, mas também com os colegas, também é importante (...), a delegada pediu-me para eu ir hoje à reunião daqueles anos, onde eu não teria que estar presente, para ajudar, para dar algumas sugestões, para dar algumas ideias, isso é um fruto do DUECE.

(Part.13/D)

7) Neste caso, ou neste grupo, não se observa a oposição entre uma formação que conduz a uma *mudança interior*, até em termos da maneira de pensar, vivenciar, sentir, analisar e reagir às situações, que passa pelo modo de as encarar e pelas atitudes, aparentemente pouco visível, ou menos imediatamente identificável, e uma formação que conduz a uma mudança rápida no plano dos conhecimentos, provavelmente em virtude de não se dispor de uma experiência de uma formação radicalmente diferente da do modelo de que o DUECE participa, reconhecendo-se, em contra partida, a possibilidade de se operar uma mudança interior decorrente do desenvolvimento dos conhecimentos que o DUECE proporciona.

Sou capaz de ter (após o DUECE) uma outra atitude em relação aos alunos, diferente ...

(Part.13/D)

O que eu sabia observar (antes do DUECE) era se a aula corre mal, se corre razoavelmente, se corre bem, e a pouco e pouco, com as várias técnicas que eu apliquei,

comecei a ver, e começam realmente a desdobrar-se, e começam a aparecer aspectos interessantíssimos, pormenores que eu nunca tinha tido possibilidade, se não fosse observar por meio dessa grelha ...

(Part.16/D)

*Todo o trabalho que eu fiz ao longo do DUECE forneceu-me um grande contributo para a auto-confiança e para a estima, etc., etc. (...), quando estamos a lidar com professores e alunos, não é? sabemos até que ponto é que de facto podemos ir ...
Agora sinto-me mais segura, tenho uma visão muito mais global das coisas.*

(Par.19/D)

8) Uma formação orientada para o *desempenho* profissional, mas com menos influência na *carreira* (eventualmente por ser menos *pré-definida* e *pré-programada*, levantando problemas de *homologação* e *acreditação*), porventura também por se desenvolver num *enquadramento* com menos *peso institucional*, e uma formação possivelmente menos directamente *ancorada no desempenho profissional*, mas com um *impacto* potencialmente maior no plano da *carreira*.

Já me inscrevi noutra (curso), e este (ao contrário do DUECE) não me vai dar diploma nenhum, portanto o que está em causa aqui não ... , eu sou muito pouco dada a rótulos, quero cá saber de ter um diploma, ou ter outra coisa qualquer, não é isso que me interessa. Eu só posso contribuir para a melhoria do ensino se for uma boa profissional (...), ora eu estou convencida de que nunca o seremos se não investirmos em termos de investigação.

(Part.11/D)

Eu inscrevi-me no DUECE porque senti necessidade de ter outro tipo de formação (...), já fiz o estágio há dez, ou doze anos (...), não venha dizer que os professores com a formação que fazem nos estágios têm tudo, ficam quietinhos, calçam as pantufas e acabam, não chega ...

Eu tenho créditos a mais, portanto a minha preocupação quando fui para o DUECE não foi pelos créditos, porque créditos eu faço aqui na escola com muito menos esforço ...

(Part.19/D)

Hoje em dia, infelizmente, com essa coisa do oitavo escalão, há pessoas que fazem coisas só para o oitavo escalão, não sei se o mestrado, porque não compensa, é demasiado trabalhoso só para se ver livre de um trabalho para o oitavo escalão; mas também em termos de carreira talvez uma pessoa queira fazer outras coisas, com um mestrado sempre terá oportunidades por exemplo de fazer formação de professores (...), mas penso que dá outras oportunidades (...), carreira no mau sentido, não é? (...), e há carreira no bom sentido, de fazer coisas diferentes ...

(Part.18/D)

Não tenho tempo suficiente para isso (o mestrado) porque preciso de trabalhar em outras coisas, não é? preciso, por exemplo, de ganhar uma verba suplementar, e também não tenho dinheiro para pagar certas coisas no mestrado, porque o mestrado custa muito dinheiro, não é só pagar a mensalidade, é tudo o que se gasta em materiais, em livros, em isto e aquilo (...), muito dinheiro e muito sacrifício de tempo (...); agora se eu gostava de ir

fazendo certas coisas. de investigar, se calhar até posso fazer isso sem estar com aquela preocupação de fazer o mestrado.

Talvez um dia, quando os meus filhos casarem, quem sabe (...), é preciso que a família não precise de mim, estás a ver?, quando aquilo que ganho for só para mim ...

(Part.14/D)

Depois, é preciso ter verbas para fazer investigação, mesmo assim eu gastei dinheiro com os trabalhos que estive a fazer (...), mas isso, pronto, também não paguei para o curso (...), sei que eles começaram a pagar (no DUECE) e isso eu acho incorrecto, mas, enfim, umas pessoas acabam por pagar porque estão na mira precisamente de obter os créditos, de obter uma pós-graduação ...

(Part.16/D)

Como se vê, aqui a tónica é bastante colocada na *intenção e motivação* dos participantes, embora não descurando da análise das *características específicas das acções de formação* referidas, sugerindo, também o seu discurso (como se salienta a seguir), que os *dilemas de avaliação* são (re)equacionados no quadro dos *projectos pessoais de formação e de carreira*, que os conduziram àqueles *dispositivos concretos de formação*, avaliando o *processo em função do produto*, num *balanço dos custos e benefícios*, de resto inserível no contexto de um percurso de *desenvolvimento profissional* nunca acabado.

Já estou metida noutra (...), um curso, uma acção de formação de umas quantas horas, umas horas largas (...), aquilo que eu não consegui aqui (no DUECE), espero vir a conseguir num sítio mais modesto ...

A formação do DUECE teve algumas insuficiências? meteu-se já noutra ...

É, a procura não acabou (...), penso até que poderia ter feito um trabalho muito melhor (no DUECE), o trabalho que eu fiz de modo nenhum me satisfaz (...); também não desisto da procura e foi por isso que já me inscrevi noutra ...

(Part.11/D)

É capaz de, apesar de eu não ter ficado completamente satisfeita com algumas coisas (do DUECE), o balanço acabar por ser positivo, acho que acabou por valer a pena, em termos gerais.

O que me fez entrar no Diploma foi eu achar que a (...), se calhar, é, o aspecto mais problemático dentro da minha prática, não é?

Candidatei-me ao mestrado porque não fiquei cheia de (...), não é?, digamos que continuo a achar que dentro daquilo que eu faço a (...) pode ser o aspecto mais problemático ...

(Part.12/D)

Eu pessoalmente vou investir, muitas das coisas que aqui tratei (no DUECE), numa acção de formação que me propus orientar (num centro de formação) ...

As pessoas vieram (para o DUECE) porque isto apareceu como um curso de pós-graduação (...), depois, quando nos fizeram aqui a recepção foi-nos dito que isto talvez pudesse dar equivalência a qualquer coisa do mestrado ...

(O DUECE é) uma formação mais substancial em conteúdo (qua as acções dos centros de formação), mas também mais importante em termos sociais, não é?, de "status" ...

Muitos dos nossos colegas que vão fazer mestrados acabam por abandonar as escolas preparatórias e secundárias (...), fugiram para outras coisas (...), muitos já não estavam sequer a dar aulas, já estavam noutras coisas, não é?, destacados no ministério, aqui e acolá ...

(Part. 14/D)

Estou no sexto escalão e quando for para subir para o oitavo todos os professores têm que fazer um trabalho de carácter pedagógico, didático, ou científico, e eu já pus a questão a mim mesma, afinal tenho o DUECE, tenho a monografia (...), enquadra-se nos requisitos que eles pedem, e eu penso que isso era de considerar (...), e aí as pessoas, de um modo geral, já sentiram alguma utilidade em termos de carreira (...), mas era bom que estivesse já regulamentado, e não está ...

Também está indicado que quem tem mestrado vai economizar quatro anos na carreira e quem tem pós-graduação dois, não estando regulamentado a pessoa não sabe (...), mas se viesse isso, em vez de estar quatro anos no sétimo escalão estaria dois, o que é óptimo em termos de carreira, não é?

Precisamos de três, quatro créditos para passar de escalão, e é no ano em que se fez o DUECE é que eles valem, os créditos, houve pessoas que precisaram dos créditos para passar na altura ...

(Part. 17/D)

Também neste caso o trabalho de avaliação parece indicar um esforço de *distanciação* da sua *perspectiva e objectivo pessoal*, numa procura de referência aos *interesses dos restantes participantes* e à *posição e condições da instituição* de formação, ou aos seus *recursos e constrangimentos*, que se confrontarão, ainda, às *condições exigidas pelo "modelo de formação"* em questão, num trabalho de *reflexão e ponderação* que conduz a *moderar e a contextualizar a análise dos resultados alcançados*.

Por um lado há uma *visão alargada das coisas*, mas pouco *aprofundada*, está a ver?, eu também não sei qual foi a *intenção do DUECE*, se é de facto dar uma *visão alargada* e depois cada formando, por si próprio, tem *mãos para continuar a desempenhar o trabalho*, não é?

O DUECE deu uma *perspectiva geral*, mas não *aprofundou suficientemente* ...

Mas, repare, isto também é capaz de ter a ver com os *conteúdos*, porque são vastos, com a *dinâmica dos professores*, e com o *nosso espaço e tempo*, também, não é?, penso que também são coisas com que nós temos que jogar ...

O DUECE é pós-laboral, temos o *horário sobrecarregado* e há sempre um *tempo mínimo dedicado aos trabalhos (dos módulos)*, isto é mesmo: assim, portanto o *tempo que nós dedicamos*, o melhor tempo que nós dedicamos é na *monografia* ...

Eu ainda estou num *período de auto-formação*, e é evidente que mesmo os *professores do DUECE*, da *faculdade*, também podem dizer que não sabem tudo, que também andam a *aprender*, não é?, eu também não sou tão ingénua que pense isso.

(Part. 19/D)

Claro que poderíamos estar até hoje a *fazer coisas*, e a *tratar testes* e a *preparar* ... , isso quase que é infinito, não é?

Não se pode exigir ...; algumas pessoas falaram que faltavam muitas coisas práticas (no DUECE), eu penso que neste tipo de formação não cabe muita coisa prática. no entanto, talvez se pudesse encontrar um espaço mais reservado à prática:

(Part.14/D)

Também não quero dizer que as pessoas que foram lá (leccionar no DUECE) comessem a debitar, de facto, não quis deixar transparecer isso, pronto, talvez também devido às características desses módulos tinha que ser assim ...

Quando se trabalha sob pressão é que as coisas resultam, pelo menos quanto a mim ...

Foi tudo muito a correr, uma pressão muito grande, não dá ...; a mim deu-me gozo fazer aquelas histórias todas, apesar de não ter tido tempo (...); não tive a disponibilidade que devia para fazer a monografia ...

(Part.17/D)

Disse que a monografia não era suficiente para desenvolver completamente a competência de investigação, em relação a isso poder-se-ia fazer alguma coisa?

Não, isso é assim, eu acho que é mesmo assim, quer dizer, o objectivo daquela monografia também não é uma preparação completa, é um primeiro passo (...), de qualquer forma deixaram-me a germinar cá dentro o bichinho, não é?, razão porque eu gostaria de pegar no mesmo tema e continuar a trabalhar.

(Part.13/D)

Vinha no papel que aquilo (o DUECE) era para formar formadores e, se é para isso, a minha opinião é que não serve para isso, não é suficiente para isso (...), porque não dá para uma pessoa aprofundar suficientemente alguma coisa, para ser aquilo que eu penso que deve ser um formador, porque ele é muito vasto, tem um programa muito vasto (...) e o número de horas de aulas, o tempo que temos, etc, aquela situação do pós-laboral, eu penso que não dá (...), não há tempo (...), eu penso que isto é uma iniciação, continuo a pensar que aí é o mestrado, que menos do que isso é pouco ...

É um curso muito interessante, mas de "especialização" é que talvez não é (...), pela única razão de ser assim muito vasto para se especializar em tantas coisas ...

É preciso definir o que é isso do Desenvolvimento Pessoal e Social, ao princípio pensava-se que isto era para formar professores para ensinarem aquela disciplina (...), mas penso que não é com o objectivo, não é para isso ...

(Part.18/D)

O referencial e o trabalho de avaliação da formação não deixam, também neste caso, como se viu, de incluir referências a aspectos juridico-institucionais entretanto surgidos no horizonte desta classe profissional; nomeadamente aqueles relativos à obrigatoriedade da "formação contínua" para ascender na carreira profissional, embora num quadro de organização, administração e gestão da formação que pode nem sempre se articular adequadamente às necessidades de formação de cada participante.

O ministério conseguiu criar nos professores uma coisa que não existia, por um lado, a competição entre os professores e, por outro lado, os professores sempre tiveram uma grande vontade de formação contínua, sempre a reivindicaram (...), era um desejo autêntico (...), e neste momento o ministério introduziu qualquer coisa que viciou isso (...).

mesmo sem ser para o oitavo escalão a pessoa precisa de ter frequentado uma ou duas acções para mudar de escalão: ter não sei quantos créditos, e só não precisa se não lhe forem proporcionadas, se puder provar que não lhe foram proporcionadas, e portanto a pessoa tem que fazer, vai para uma qualquer das que lhe aparecem, não é?, e às vezes até vai para umas pagas (...), a pessoa vai fazer a acção que lhe aparece ali, porque se ela existiu e ele não a fez não passa mesmo de escalão, só passa sem a fazer se puder dizer que não houve, ou que houve e não foi admitido (...), é inevitável que o professor vá para uma acção qualquer, não vai agora ficar sem mudar de escalão só porque aquela acção não lhe interessa ...

(Part.18/D)

Contudo, apesar de a *lógica da formação* poder não decorrer directamente dos *problemas dos participantes*, ou poder até nem sempre se lhes articular completamente, isso não significa necessariamente que ela não possa ter alguma incidência no contexto de trabalho e no *desempenho profissional* dos participantes, como se nota no extracto seguinte.

Antes do FOCO começar, da formação contínua, penso que havia uma grande estagnação nas escolas (...), ninguém avançava com nada, não havia ideias nenhuma, havia cada vez mais indisciplina e a pessoa parecia que não tinha soluções (...), e, então, penso que realmente a escola agora está cheia de ideias, portanto penso que as pessoas precisam de reciclagem ...

De que modo essas ideias têm tido reflexo ao nível da escola?

As pessoas têm aplicado aquilo que aprendem na formação ...

Mas agora há menos problemas?

Não, também há problemas, continua a haver, há sempre problemas, mas a gente vê os nossos colegas com ideias para dar resposta aos problemas, que é uma coisa que há dois ou três anos não se notava, ficava tudo calado e não (...), eu penso que a formação veio despertar as pessoas, veio iluminar as pessoas, e talvez se consiga dar uma resposta aos problemas que nos surgem diariamente.

(Part.20/D)

Em síntese, relembra-se que os participantes no DUECE, que não passaram pelo PIRA, em comparação com os que frequentaram os dois dispositivos de formação, não se referem à *exposição pessoal* e ao *trabalho sobre si próprios*, aludindo um pouco menos à *centração nos seus problemas profissionais* concretos, ou nas suas *necessidades pessoais de formação*, ao *trabalho de projecto* e à *construção da sua própria formação*, encarando a *relação teoria-prática* eventualmente mais em termos de *aplicação dos conhecimentos* adquiridos que em termos da sua *construção na prática, pela prática e no confronto com a prática*, e perspectivando também o *intercâmbio* e a *interajuda* mais como *troca de ideias e de experiências*, como *discussão e reflexão em conjunto sobre casos e incidentes pontuais*, do que como *trabalho de grupo* essencialmente assente na *observação, análise e investigação*

do seu próprio trabalho, pelo que, apesar de aparentemente apelarem para um feixe de dimensões em grande parte comum, potencialmente inscrito numa cultura pedagógica similar, o referencial de avaliação da formação utilizado e o conteúdo dessas dimensões, e das respectivas categorias, não se apresenta como exactamente equivalente.

De facto, se, como sugere Nóvoa (1995), é por comparação e por contraste que se torna possível identificar os aspectos únicos, singulares, ou específicos, de cada caso, será a ausência de uma experiência de formação com as características do PIRA, até certo ponto opostas às do DUECE, que explicará a ausência dessas dimensões e dessas categorias na descrição e avaliação da formação por este grupo de participantes, resultando numa avaliação relativamente menos problematizadora, na medida em que questiona menos, ou não questiona, algumas características presentes e/ou ausentes nas situações e dispositivos de formação em análise.

A avaliação da formação inclui, de qualquer modo, um balanço pessoal e profissional, a confrontação com o modelo de formação de que a acção em causa constitui um exemplo, a confrontação com os objectivos da acção, a análise das condições materiais e institucionais de realização da formação, a comparação com outros modelos e exemplos de formação (mais ou menos próximos) e, até certo ponto, a ponderação dos diferentes valores em jogo, ou a reflexão sobre o referencial de avaliação da formação no momento do confronto com aquela acção de formação específica sobre que o trabalho de avaliação se inclina e debruça.

3. A Dialéctica da Avaliação da Formação Pelos Participantes

Relativamente às hipóteses de investigação enunciadas no contexto da apresentação do dispositivo de investigação, hipóteses aliás fundeadas na experiência das entrevistas realizadas e já, também, numa primeira leitura do texto respectivo, esta análise sugere que os participantes utilizam o mesmo referencial de formação na avaliação das acções concretas que frequentaram, mas essa avaliação leva em consideração as características do modelo de formação de que essa acção é apenas uma concretização, bem como as condições em que ela se realizou, subordinando a avaliação do processo à avaliação dos produtos, numa lógica de análise custo/benefício, que faz o balanço dos aspectos positivos e negativos em relação com os projectos pessoais e profissionais de formação e de carreira.

Por outro lado, se o *referencial de avaliação da formação* se enraiza na *cultura pedagógica* dos participantes, sem dúvida influenciada pelos debates e movimentos pedagógicos contemporâneos, essa cultura (re)constroi-se com base na sua *experiência pessoal*, que fornece as *alternativas* de formação de que se extraem os *modelos de referência* e os *exemplos* que povoam o *espaço definido pelos eixos do referencial*, constituindo exemplificações das suas *categorias* e conferindo-lhes a *substância* e o *conteúdo* que permite (ou operacionaliza) a sua utilização na avaliação.

De facto, apesar de, no contexto de uma "*formação profissional contínua*", a *relação teoria-prática* se afigurar indubitavelmente como o *eixo central do referencial*, essa relação apresenta-se *conceptualizada, descrita, comparada e avaliada* de modo relativamente diverso (dando ênfase à *aplicação*, ou apontando mais no sentido da *re-construção na prática*), porventura em função do *modelo de formação* em questão, mas com certeza também em referência à *experiência de formação* dos participantes, onde (como se ilustra abaixo, mais uma vez) uma *nova experiência* pode mesmo levar a alterar o *referencial de formação e de avaliação da formação*, reflectindo-se, conseqüentemente, no plano do projecto pessoal de formação.

Pessoalmente acho que continuo a precisar de muita formação teórica, mas o tal bichinho que foi criado em mim para a investigação permite que eu própria vá procurar essa formação teórica, sem que fique à espera que ela me seja fornecida de bandeja. não é?. pronto, se calhar, um pouco viciada pelas tais acções de formação que a gente frequentou antes, ou que eu frequentei antes de ter vindo para aqui, eu estava à espera que me fosse oferecida ...

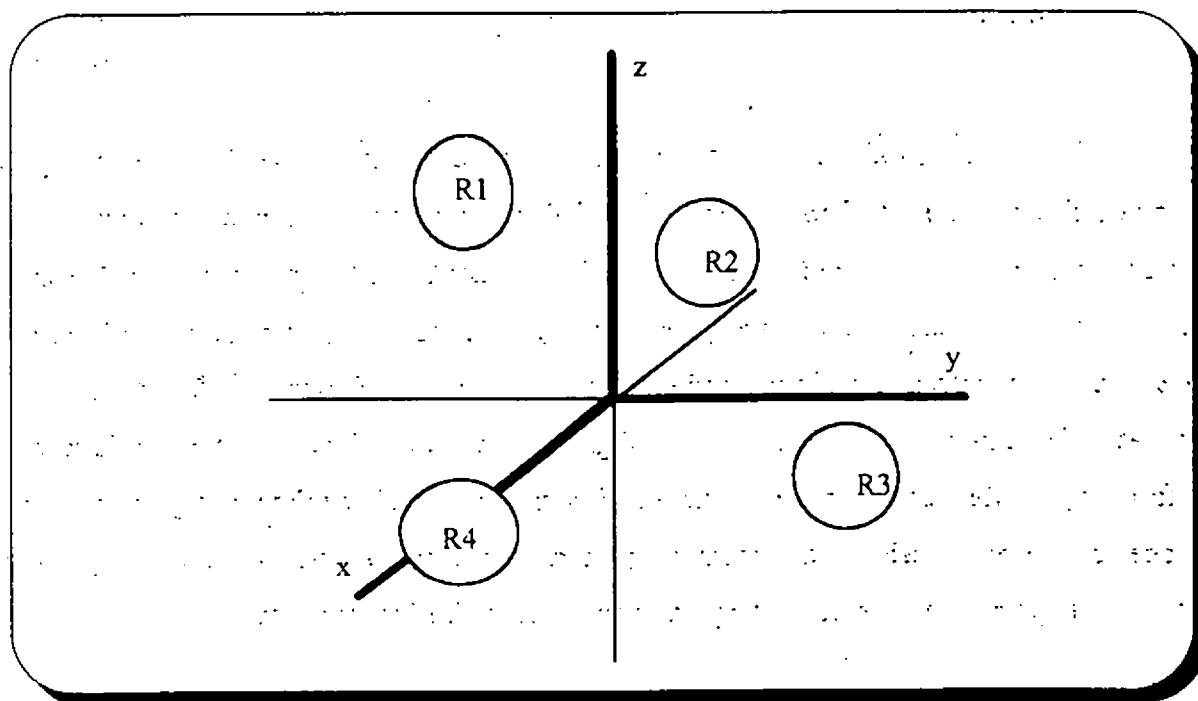
(Part.13/D)

Finalmente, os *dilemas de avaliação* (e de formação), as *ambivalências* e os *conflitos* internos observados no *trabalho de avaliação*, indicam que esta actividade não corresponde a uma mera *confrontação taxativa entre um real e um ideal*, implicando uma *reflexão sobre a realidade* de cada acção de formação, mas também, no confronto com ela, *sobre a idealidade dos diferentes valores* em jogo, podendo (nos termos de Honoré 1980) culminar num processo de *valorização*, ou (na lógica de Figari 1991c e 1994a) de *re-referencialização*, de reformulação e de reconstrução do *referencial de formação e de avaliação da formação*, num processo que passa pelo *distanciamento*, pela *crítica* e pela *dêsvinculação do referencial inicial*, ou anterior, e, mesmo, das *experiências e das vivências anteriores*.

Como se sugere na figura 6, os *eixos de referência* que constituem o *referencial de avaliação da formação* (simbolizados e sinalizados na figura 6 pelas letras x, y e z) serão definidos por, e definem, *categorias de avaliação*, cujo conteúdo se constrói com base em *experiências de formação* que lhes servem de *exemplo*, e que representam, e/ou ajudam a contruir, *referentes específicos* (R1, R2, R3 e R4, na figura 6), as *alternativas existentes e conhecidas*, ou os *termos de comparação*, que actualizam de *modo diverso*, e em *diferentes graus*, os diferentes valores que integram o *referencial*, *alternativas* a que o participante irá recorrer *comparativamente* para *analisar* a *situação concreta* que é objecto de *avaliação*, para *identificar* as suas *vantagens e inconvenientes*, os *custos* e os *benefícios*, os *prós* e os *contras*, a *avaliar* ainda em função das *condições de realização* da *acção de formação* em questão, as *alternativas (actuais e/ou vividas)* em função das quais irá visualizar o *desejável* e os *possíveis*, a *conjecturar* em função da *hierarquização das dimensões do referencial* no momento em que efectua a avaliação, num trabalho que passará (de forma mais ou menos explícita) pelo *confronto* e *ponderação* dos diferentes valores em jogo, e/ou pela sua redefinição, reconstrução, ou reconceptualização, no momento em que *avaliam as qualidades do objecto de avaliação* para produzir um *juízo de valor global*.

Figura 6

O Referencial de Avaliação da Formação

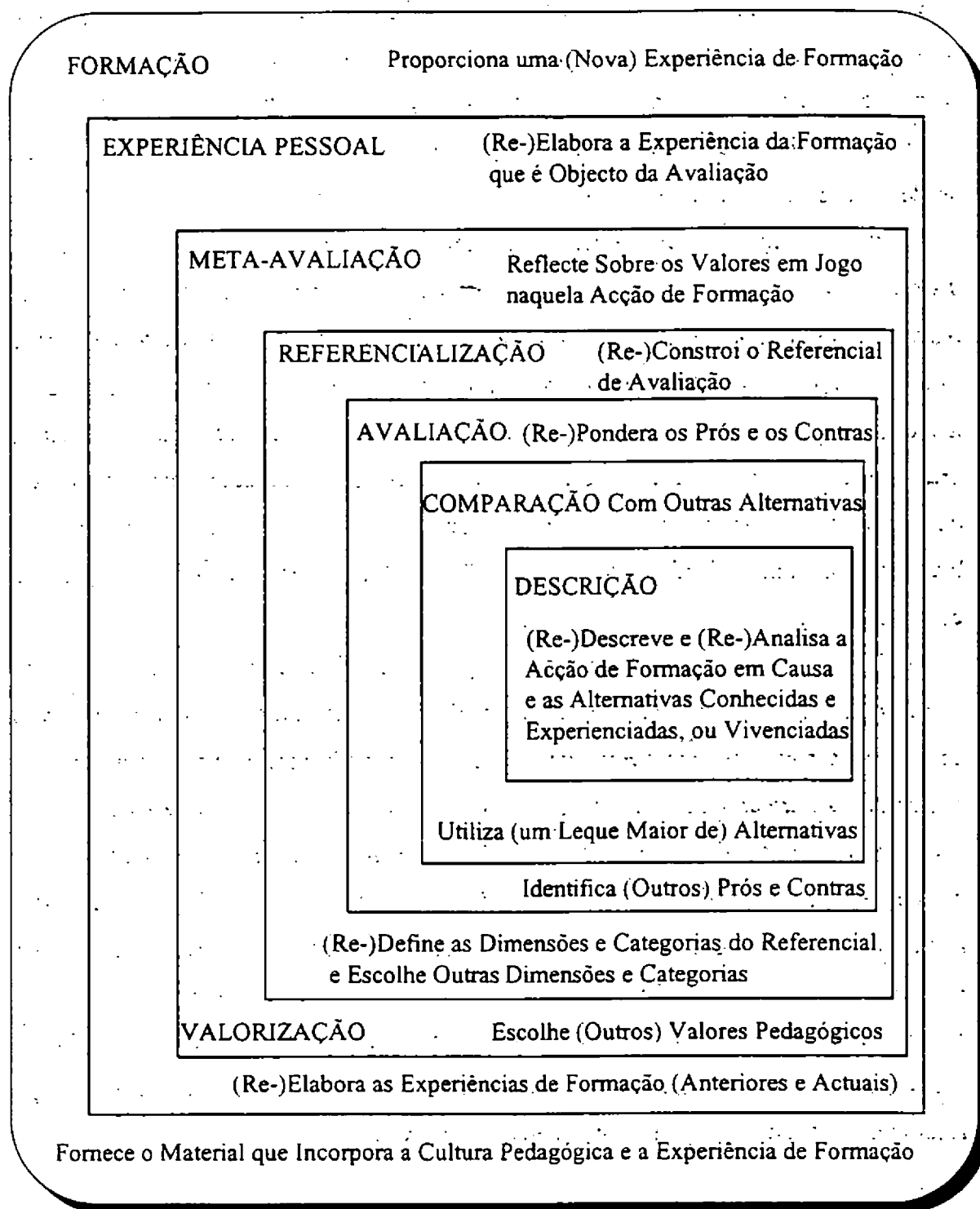


Assim, se nos reportarmos aos diferentes *componentes do trabalho de avaliação da formação pelos participantes* (atrás abordados, a partir da página 81, no quadro da discussão dos diferentes *estatutos da perspectiva dos participantes na avaliação da formação*), poder-se-á dizer que é na *experiência de formação*, resultante da *elaboração pessoal das novas vivências de formação* e, apenas nesse sentido, um *resultado da formação*, que se reconstrói a *cultura pedagógica (de formação)* dos participantes, onde se alicerça o *referencial de formação e de avaliação da formação* e o trabalho de *referencialização*, e que se definem as suas *dimensões e categorias*, e se invocam os *termos de comparação* que permitem a *descrição* e as *comparações* subjacentes ao trabalho de *avaliação*, que *pondera os prós e os contras* da acção de formação em causa, eventualmente (ou em princípio) em relação com um processo de *meta-avaliação*, ou de *reflexão sobre os valores* em jogo, que essa nova *experiência de formação* pode despoletar e que, em consequência, se pode saldar numa reformulação do *referencial de formação e de avaliação da formação*, podendo tornar mais *complexa* e mais *reflexiva* a actividade de avaliação subsequente, bem como conduzir a uma *reelaboração da experiência pessoal* das acções de formação passadas e presentes, numa lógica e num fluir dialéctico, que a figura 7 (na página seguinte) não conseguirá sugerir completamente.

De facto, se a *comparação* parece implicar uma *descrição* prévia, também o *sistema de descrição* constitui um *sistema de comparação*, e, portanto, assenta numa *comparação*, ou constroi-se a partir de uma *comparação*; e se a *avaliação* parece supor uma *comparação*, também a *comparação* exige a *assunção e escolha dos valores que incorporam o sistema de comparação*, que selecciona e constroi a *informação* sobre que se exerce a *comparação*, e, por conseguinte, pressupõe *avaliação*, fazendo apelo, ainda na mesma linha, a um trabalho de *meta-avaliação*, que pode conduzir a uma reelaboração dos *valores* e da *experiência pessoal da formação*, que é provável que se opere precisamente na sequência de uma nova *experiência de formação*, ou seja, em virtude da mudança na *experiência de formação* mudará também o *referencial de formação e de avaliação da formação*, que, por sua vez, reconstrói, reformula e redefine a própria *experiência da formação*.

Figura 7

A Interdependência dos Componentes da Avaliação da Formação Pelos Participantes



E se as *dimensões do referencial* e respectivas *categorias* constituem *entidades abstractas*, o *trabalho de avaliação*, que se exerce sobre *situações particulares* para produzir um *juízo de valor global* a seu respeito, parece recorrer a *exemplos paradigmáticos*, que servem de intermediários na tarefa de *comparação*, ou de *identificação* do geral no particular, bem como no *cálculo do realizável* e do *possível*, ou no *confronto entre valores* diferentes, para, depois, em relação com a *apreciação do grau em que naquele caso os diferentes valores se actualizam*, *reflectir* sobre a sua *importância global*, e, eventualmente, mas correlativamente, *sobre os próprios valores*, que, através dele e à sua luz, podem adquirir novos *contornos*.

Esta análise parece, por conseguinte, com base numa *reflexão sobre a prática*, sobre a *análise de um caso de avaliação da formação pelos participantes*, apoiar a *tese da interdependência dos diferentes estatutos, níveis, planos, graus, ou modos de avaliação da formação pelos participantes*, aventada com base na reflexão desenvolvida a propósito e com o auxílio da bibliografia consultada, tanto no domínio da *avaliação*, como no campo da *investigação científica* e, ainda, em relação com a *entrevista de investigação* e a *análise de conteúdo*.

CONCLUSÃO

Em síntese, este trabalho procurou situar o domínio da *avaliação da formação* no terreno dos diferentes campos da *avaliação educacional*, perspectivando as respectivas interrelações e interdependências, que sugerem os aspectos a considerar em cada avaliação, ou os elementos a abordar e a incluir em cada caso, facilitando, assim, a demarcação do território da *avaliação da formação pelos participantes* e a referenciação dos diversos *estatutos da perspectiva dos participantes na avaliação da formação (descrição, comparação, avaliação e valorização)*, até na medida em que se socorre das sistematizações epistemológico-metodológicas e ético-política existentes nesta área, que configuram a inscrição *paradigmática* dessas práticas e lhes vinculam os correspondentes *critérios de avaliação, verificação e controlo*, ou *critérios de meta-avaliação*, a que se associarão diferentes modos de conceber, organizar, regular, gerir e controlar os *dispositivos de avaliação da formação*, e os próprios *dispositivos de formação*, bem como as diferentes *modalidades de participação*, respectivas *metodologias e instrumentação*.

Assim, não pôde deixar de recorrer-se a uma caracterização geral dos três grandes *paradigmas (objectivista, subjectivista e crítico) de investigação, avaliação e acção*, que definem de modo diferente toda a panóplia de *planos, estratégias e técnicas de investigação*, incluindo os chamados *instrumentos de recolha e análise de dados*, diferentemente definidos e conceptualizados por cada *paradigma*, que lhes impõe e prescreve diferentes linhas directrizes, diferentes princípios, diferentes lógicas e diferentes critérios de avaliação, regulação e controlo, até na medida em que se baseia e fundamente diversamente no seu estudo e teorização.

Acaba, portanto, neste contexto, por interrogar-se a noção de *objectividade* e de *subjectividade*, a *separação entre sujeito e objecto*, entre *investigador e investigado*, entre *descrição e avaliação*, ou entre *qualitativo e quantitativo*, e, em relação com esse questionamento, a separação entre os diferentes *componentes e estatutos da perspectiva dos participantes na avaliação da formação*.

Vislumbram-se, por conseguinte, as implicações *sociais, institucionais, ideológicas, teóricas e pedagógicas*, bem como as suposições *éticas, políticas, epistemológicas e axiológicas*, do aparentemente mais técnico, neutro, inócuo, especializado, elaborado, estudado, limitado e infimo dos procedimentos e preceitos utilizáveis no quadro da recolha e análise da informação (como, por exemplo, o *coeficiente de correlação inter-analistas*),

coerentemente deduzidos de, ou inelutavelmente articulados a, *paradigmas gerais de investigação e avaliação* e, também, *de participação e de acção social e educacional*.

Demonstra-se, nestes termos, a inseparabilidade da mais parcelar das fases, etapas, componentes, procedimentos, mecanismos, técnicas, processos, táticas, estratégias, decisões e critérios associadas à actividade da *investigação científica*, da *avaliação da formação*, ou da própria formação, bem como da intervenção social em geral.

Desmonta-se a *racionalidade técnica* dos *métodos e técnicas de investigação e de avaliação*, a *lógica do controlo técnico*, ou a *perspectiva tecnológica*, bem como o desiderato e o ideal da sua absoluta *objectivação*, e põem-se em causa os princípios e procedimentos a seu respeito porventura mais difundidos (como, por exemplo, a *standardização* implicada pelo *questionário*, a *não-directividade* e *semi-directividade* da entrevista, a *correlação inter-analistas* e a *externalidade* e *não-implicação* do investigador, ou do avaliador), em princípio impostos pelos *critérios de rigor*, que fundamentam e orientam a sua construção, aplicação e regulação, critérios e conceitos cuja reconceptualização não se resiste também a tentar.

Procuram, deste modo, estabelecer-se os *quadros de referência da avaliação da formação pelos participantes*, com base nos quais se poderá perspectivar a resposta às questões porquê?, para quê?, de que modo?, com que instrumentos? em que contextos institucionais? com que critérios?

Julga ter-se contribuído em parte para ajudar a clarificar as dimensões, componentes, níveis, planos e critérios da *participação na avaliação da formação*, que, com diferentes gradações de *poder de decisão*, podem limitar-se às *condições de realização da formação*, ou de *concretização do modelo de formação* respectivo, à *escolha de um modelo e filosofia de formação*, à *definição do projecto de formação*, ou abranger a totalidade do *referencial de formação e de avaliação da formação*, para já não falar na *regulação e gestão do dispositivo de formação*.

De resto, põe-se em causa uma *concepção da avaliação como contraste directo e simples entre um ideal*, de que se deduziriam um conjunto de *critérios e indicadores de verificação* que o operacionalizariam, e um *real*, correspondente a cada *situação concreta de formação*, propondo-se uma concepção da *avaliação* como um trabalho de *reflexão* enquadrado por um conjunto de *dimensões*, cujos *pólos* actualizarão *valores opostos* e, porventura, *em competição*, obrigando o *avaliador* (neste caso o *participante*) a *ponderar os*

pros e os contras, ou os custos e os benefícios, em cada caso particular, servindo-se da comparação com exemplos concretos, ou com casos exemplares e, nesse sentido, paradigmáticos (ou paradigmas, também no sentido Kuhniano, ou, melhor, no sentido que Kuhn acaba finalmente por adoptar, segundo Neto s./d.), com exemplos tirados da sua experiência pessoal de formação, em função dos quais construirá o referencial de avaliação, ou escolherá, definirá e redefinirá as suas dimensões e as categorias que as operacionalizam em escalas axiológicas.

A avaliação parece, assim, mesmo no plano individual (enquanto realizada "individualmente"), constituir mais do que a simples identificação dos valores do referencial no objecto de avaliação, ou a ponderação do diferencial registado entre os valores que nele se actualizam e aqueles que nele se observam ausentes, parecendo implicar, além disso, a comparação, em função do seu projecto pessoal de formação, entre o que se ganha e o que se perde, no confronto com as alternativas possíveis, ou conhecidas, retiradas da sua vivência pessoal, e tendo em atenção as condições de realização do caso em apreço, do possível naquele caso, além do exemplar, mas a avaliação acabará, também devido ao confronto com cada caso concreto, por implicar uma reflexão sobre os valores, ou uma meta-avaliação e uma valorização, que pode conduzir, inclusivamente, a uma redefinição das categorias e das dimensões do referencial, a uma alteração da hierarquia dos seus eixos e, porventura, até, à introdução de outras dimensões e à consideração de outros valores, que o referencial inicialmente não incluía.

A experiência de formação, e a sua análise e elaboração, que sem dúvida implica avaliação, parece, assim, incorporar simultaneamente, o objecto e o instrumento de avaliação, que ajuda a fundar e a construir, ou, nos termos de Lesne (1984a), ela integrará quer o objecto, quer o instrumento de avaliação, e tanto o trabalho de avaliação, como o seu resultado, a avaliação produzida, fazendo apelo a uma reflexão que pode redundar numa crítica e reformulação do referencial de avaliação da formação, da própria experiência da formação, da avaliação e, conseqüentemente, do projecto pessoal de formação.

Regista-se, de facto, a diversidade de modos de encarar, conceber e definir algumas dimensões do referencial e os respectivos pólos, ou a divergência de referenciais de avaliação, em relação com a "experiência de formação", ou, mais precisamente, com a frequência de dispositivos de formação diferentes, fenómeno que, além disso, salienta as virtualidades da entrevista de investigação, ou, melhor, de uma situação de comunicação

assente na *interacção* directa entre os interlocutores, no quadro da produção, registo, apreensão e estudo e investigação do *trabalho de avaliação*, bem como no contexto do possível esclarecimento de eventuais *mal entendidos*, potencialmente sobrevivendo no decurso da *avaliação participativa*, como em qualquer *processo de avaliação*, devido, no mínimo, à utilização dos mesmos termos com acepções diferentes.

Este trabalho constituirá, por outro lado, um *exemplo*, ou um *caso*, de *investigação da avaliação da formação pelos participantes*, que toma a avaliação da formação como *objecto de estudo e de investigação*, mas que utiliza um *plano individual de secção*, que, por isso, acicuta a curiosidade acerca de eventuais estudos *etnográficos* e *etnometodológicos*, por exemplo, de *dispositivos de avaliação da formação* menos *individuais*, *individualistas* e *individualizantes*, ou que façam apelo a outras *modalidades de entrevista de investigação*, ou a outros *quadros de comunicação e de interacção*.

Nota-se, além disso, que este estudo se centra numa *população* particular, num determinado *nível e tipo de formação*, e não se debruça sobre uma situação de *participação efectiva*, incidente nas *decisões* relativas à formação, não se constituindo, nesse plano, como *avaliação formativa*, pelo que apela à continuação deste tipo de estudos com outras *populações*, noutros *níveis e tipos de formação*, noutros *contextos profissionais* e no quadro de outros *dispositivos de avaliação*, pois mesmo que se possa ter vislumbrado uma eventual reconceptualização da *actividade de avaliação*, não se regista uma suficiente teorização das *práticas de avaliação*, e, nomeadamente, das *modalidades de avaliação participativa*, que se demonstra um campo a estudar, a desbravar e a construir.

Este trabalho sente-se, por isso, como um começo, um início, que eventualmente pode sugerir rumos de desenvolvimento, de continuação da caminhada, mesmo que o trilho se faça no desbaste do seu percurso, que começou dominado pela questão do *valor da perspectiva dos participantes na avaliação da formação*, que terá acabado por desmontar e situar.

De facto, restará muito, ou quase tudo, por esclarecer a propósito da *avaliação da formação pelos participantes* e da *avaliação participativa*, como, por exemplo, a relação entre a avaliação e o poder pedagógico-social, os condicionalismos do processo de negociação e construção de um referencial comum, o problema da potencial interferência da defesa de interesses de grupo, a lógica da utilização da avaliação em momentos de crise pedagógica, de conflito, ou de reforma do ensino, a inscrição da avaliação nas estratégias dos actores, os fenómenos que constituem os instrumentos, mecanismos e modalidades de

participação; a influência que a propriedade dos meios de formação podem ter nos dispositivos de avaliação participativa, ou a relação com a organização social da formação, a importância que o nível de formação e os contextos profissionais e de trabalho podem exercer sobre a actividade de avaliação, e, sobretudo, a sua inscrição e o seu significado pedagógicos.

No contexto do presente estudo ter-se-ia afigurado pertinente, ainda, por exemplo, a comparação da avaliação da formação pelos participantes *a meio* do seu percurso e *após* o seu termo, pois tal estudo poderia eventualmente ajudar a esclarecer um pouco mais a *influência da experiência de formação* (daquela acção concreta de formação) no *referencial* e no *trabalho de avaliação da formação* (por aqueles participantes, pelo menos); mesmo que, nesse contexto, o *objecto de avaliação* não fosse exactamente o mesmo, e, além disso, teria sido igualmente interessante analisar também a avaliação efectuada pelo grupo que participou no PIRA, mas não nos DUECE, com o objectivo de verificar se a avaliação seria semelhante à dos participantes que frequentaram os dois dispositivos de formação, ou, ainda, já no quadro do desenvolvimento deste tipo de estudo, levar mais longe, na entrevista, por obra da acção do entrevistador, o trabalho de *reflexão* e de *confronto entre os diferentes aspectos e valores* em jogo.

No entanto, no final de uma viagem que pode ter desconstruído e desmanchado muitos dos princípios e pressupostos em que assentava a reflexão que começou por se encetar acerca da *avaliação da formação pelos participantes*, sente-se a necessidade de começar de novo e de reorientar o projecto de investigação noutras direcções e com outras questões.

De resto, reconhece-se o imperativo de um maior aprofundamento e fundamentação, ou desenvolvimento, nos planos epistemológico, ético, político e axiológico, bem como no próprio domínio da avaliação da formação, nomeadamente da avaliação da formação pelos participantes e da avaliação da formação profissional, ou, ainda, no campo da psicologia cognitiva e das ciências da linguagem e da comunicação, que ajudariam a melhor instrumentar e, potencialmente, conferir maior profundidade, acuidade e desenvolvimento à análise do *discurso avaliativo* dos participantes e, por seu intermédio, à *teorização da avaliação da formação pelos participantes*, porventura recorrendo a *contextos discursivos* que transcendam a *situação diádica*, mas, sobretudo, impõe-se aprofundar a reflexão no domínio da *formação*, em função da qual se poderá desenvolver a *dimensão pedagógica e formativa da avaliação da formação* e, nomeadamente, da *avaliação da formação pelos participantes*.

ANEXO

GUIÃO DA ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PELOS PARTICIPANTES APÓS O TERMO DA FORMAÇÃO

TEMA	A formação vista e avaliada pelos participantes
OBJECTIVOS GERAIS	1) Conhecer a <i>avaliação que os participantes fazem da formação</i> em que estiveram implicados e o <i>modo como constroem essa avaliação</i> ; 2) Identificar e caracterizar os <i>quadros de referência</i> ou <i>referenciais de avaliação da formação</i> utilizados pelos sujeitos.
BLOCOS TEMÁTICOS	A) Legitimação da Entrevista; B) <i>Processo</i> de Formação; C) <i>Valor do Diploma</i> ; D) <i>Valor da Formação</i> ; E) <i>Resultados da Formação</i> ; F) Avaliação Global da Formação; G) <i>Validação da Entrevista</i> .
ESTRATÉGIA	<i>Semi-directiva</i> ; Os <i>blocos temáticos</i> da entrevista encontram-se no guião <i>ordenados logicamente</i> , prosseguindo do mais <i>geral</i> para o mais <i>específico</i> e do menos para o mais <i>centrado no entrevistado</i> , a entrevista deve seguir a <i>lógica de abordagem dos assuntos pelos entrevistados</i> ; As <i>temáticas</i> inventariadas dentro de cada <i>bloco</i> e respectivas <i>questões</i> servem apenas de referência para o entrevistador, que <i>não</i> deverá <i>indicar</i> de modo concreto que <i>aspectos</i> focar ou referir e em que <i>termos</i> ; Levar o sujeito a explicitar e clarificar o mais possível os seus <i>quadros de referência</i> , <i>pontos de vista</i> , <i>perspectiva</i> , <i>linguagem</i> , <i>termos</i> e <i>conceitos</i> , à medida que for elaborando as <i>respostas</i> e desenvolvendo o <i>discurso</i> .
TÁCTICA	Começa-se sempre pela <i>primeira questão do bloco B [questão estímulo]</i> , que é provável que solicite todas as <i>temáticas</i> ; Colocar a <i>questão mais geral</i> e depois <i>ir pegando em aspectos de afirmações anteriores</i> que eventualmente não tenham ficado muito claros para o entrevistador e que sejam passíveis de (re)conduzir o entrevistado para áreas temáticas ainda não suficientemente exploradas ou abordadas; As questões com que se inicia cada <i>bloco</i> , indicadas a " bold ", são as mais <i>gerais</i> e mais <i>neutras</i> , aquelas a usar preferencialmente para começar; caso tenha de se introduzir essa(s) temática(s), sendo, as restantes, <i>questões de recurso</i> , a utilizar após a <i>primeira resposta</i> , para facilitar o seu desenvolvimento; Algumas <i>questões</i> podem servir diferentes <i>objectivos</i> e diferentes <i>blocos</i> .

BLOCO	OBJECTIVOS	TÓPICOS	EXEMPLOS DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Informar acerca do objectivo da entrevista e do contexto em que ela surge.	Objectivos da entrevista e do trabalho de investigação.		Frisar que se trata de um estudo sobre a avaliação da formação e não de um trabalho de avaliação da formação, ou de uma avaliação da formação.
		Posição, estatuto e papel do investigador/entrevistador.		Notar que não se trata de um trabalho (de avaliação) encomendado pela instituição de formação no sentido de regular o processo de formação.
		Utilização dos resultados.		Sublinhar que o investigador e entrevistador não têm poder de decisão no sistema de formação em causa.
			Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho? é acerca da entrevista? Há alguma coisa que não tenha ficado clara? Há alguma pergunta que gostaria de fazer?	O entrevistado poderá ter alguma expectativa (a respeito deste trabalho), que se imporá clarificar e esclarecer. Colocar-se à disposição para esclarecer eventuais dúvidas, ou questões dos sujeitos.
	Valorizar o contributo do entrevistado.	Importância da participação do entrevistado.		
	Garantir a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas e do discurso produzido.	Confidencialidade e anonimato.		A confidencialidade será garantida pela omissão dos nomes dos sujeitos (e/ou dos elementos que referirem não pretender difundidos), garantindo-se, assim, também o anonimato.
		Registo	Importa-se que a entrevista seja gravada? Ou que tome algumas notas?	Garantir a protecção e a não difusão dos registos (de modo que não se possa tornar identificável a pessoa em causa).
	Agradecer a participação no estudo.			Agradecer antecipadamente a colaboração no estudo.

BLOCO	OBJECTIVOS	TÓPICOS	EXEMPLOS DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
B PROCESSO DE FORMAÇÃO	Conhecer o modo como os sujeitos avaliam o processo de formação,	Dimensões e critérios	O que acha desta formação? Como a vê? Como a encara? Que <u>impressão</u> mais imediata, mais geral e mais forte tem neste momento acerca da formação? Que <u>avaliação</u> faz? Como compara esta formação com outras que tenha tido nesta área?	Não salientar apenas os aspectos <i>negativos</i> (a melhorar), solicitar também os aspectos <i>positivos</i> . Começar sempre por colocar a questão de forma <i>geral e neutra</i> , para não induzir o sujeito numa <i>direcção</i> determinada. Evitar utilizar termos como <i>problema</i> , <i>difficuldade</i> , <i>necessidade</i> , <i>expectativa</i> , <i>função</i> , <i>papel</i> , <i>competência</i> , etc., dada a sua polissemia e a sua <i>carga</i> , mas, no caso, de a eles o sujeito se referir espontaneamente, explorar e especificar a natureza, origem e características dos problemas, dificuldades: limitações, erros, faltas, situações ideais, sugestões, expectativas e aspectos positivos e negativos, bem como das concepções a esse respeito adoptadas pelos entrevistados.
	o referencial de avaliação da formação que utilizam e o modo como eventualmente tenham evoluído a esse respeito.	Aspectos positivos e negativos Problemas e Dificuldades Obstáculos Limitações Erros Lacunas Expectativas Sugestões Preferências Concepções de formação Objectivos Evolução/Mudança "Módulos" Estrutura Curricular da Formação Processos Pedagógicos Avaliação	Qual a importância desta formação? Quais as suas grandes <u>virtualidades</u> , <u>qualidades</u> e <u>potencialidades</u> ? Quais os aspectos positivos? E os menos positivos? O que está melhor? e pior? Que problemas <u>detecta</u> na formação? E que problemas, ou dificuldades sente, ou <u>encontrou</u> ? Que obstáculos existem? Quais as maiores limitações que reconhece neste processo de formação? Na sua opinião que erros se cometeram? (Se é que se cometeram?) O que falta para ser a formação ideal? O que esperava da formação? E qual a relação entre a formação e essa expectativa? Houve alguma coisa inesperada nesta formação? Algo que o/a tivesse <u>surpreendido</u> ? O que seria de <u>mudar</u> , ou de reformular? Que aspectos deveriam ser considerados na formação, não o tendo sido? Que sugestões faria? O que <u>deveria</u> ser feito? E o que <u>gostaria</u> que se fizesse? O que seria necessário para que a formação se realizasse nas <u>condições ideais</u> ? Ao longo da formação a sua opinião acerca da formação mudou? Em quê? E porquê? O que mudou? Qual a importância dos diferentes módulos? Como se articulam? Como contribuem para a formação global? e Qual a sua relação com a prática do professor? O que pensa do modo como se processou o ensino-aprendizagem? O que pensa do processo de avaliação? O que é que lhe trouxe a <u>monografia</u> ? Que monografia realizou? Qual foi o resultado?	Evitar utilizar termos como <i>problema</i> , <i>difficuldade</i> , <i>necessidade</i> , <i>expectativa</i> , <i>função</i> , <i>papel</i> , <i>competência</i> , etc., dada a sua polissemia e a sua <i>carga</i> , mas, no caso, de a eles o sujeito se referir espontaneamente, explorar e especificar a natureza, origem e características dos problemas, dificuldades: limitações, erros, faltas, situações ideais, sugestões, expectativas e aspectos positivos e negativos, bem como das concepções a esse respeito adoptadas pelos entrevistados. Não abordar de início e directamente estas temáticas. Desenvolver-las apenas após os sujeitos a elas se referirem. Falar numa linguagem coloquial e pouco abstracta ou técnica. Pedir exemplos e descrições de casos concretos. Estes três últimos tópicos destinam-se exclusivamente aos participantes nos DUECE.

BLOCO	OBJECTIVOS	TÓPICOS	EXEMPLOS DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
C VALOR DO DIPLOMA	Conhecer o valor institucional da formação no mercado de diplomas e títulos, independentemente do seu valor funcional	Utilidade Creditação Promoção na carreira Remuneração Mudança de tarefas e funções Prestígio Custos Benefícios Relação custo-benefício	Qual a utilidade deste diploma? O que ganha, ou já ganhou, com ele? Que <u>retribuição</u> pensa obter, ou já obteve, a partir deste curso, com o diploma? O que é que ele pode dar, ou já deu? E o que <u>perdeu</u> ? E o que <u>investiu</u> ? O que <u>perderia</u> se o não realizasse? O que é que pensa <u>fazer</u> , ou já fez, com ele? Pensa assumir, ou já assumiu, <u>outras funções</u> após esta formação? quais? A que é que ele pode dar, ou já deu, <u>acesso</u> ?	Apenas para os participantes nos DUECE.
D VALOR DA FORMAÇÃO	Conhecer o modo como os sujeitos avaliam a pertinência e funcionalidade da formação e qual o referencial de avaliação da formação que utilizam	Relação com o contexto Necessidades Problemas Objectivos Utilidade Competências Actividades, Tarefas e Funções	Qual a <u>necessidade</u> desta formação? O que é que o/a levou a procurar esta formação? O que é que foi levado em conta? porque? o que é que isso significou? Que <u>lacunas</u> vem preencher? Que alternativas existem? A que <u>problemas</u> dá [ou deu] <u>resposta</u> ? E a quais não dá [ou não deu]? Que <u>problemas</u> ajuda a ultrapassar? Quais são os objectivos desta formação? O que é que se pretende com ela? Qual a <u>utilidade</u> da formação? em que é que já a utilizou? para que já serviu? e para que pode servir? Que competências proporciona? E não proporciona? Para que <u>actividades, tarefas e funções</u> prepara? para que <u>outras funções e tarefas</u> mudou, ou já assumiu com base nesta formação?	Explorar, especificar e precisar a natureza, origem e características dos papéis, funções, tarefas, competências, expectativas, problemas, necessidades, utilidade, aplicação e relação com a prática, mas utilizar estes termos apenas no caso de serem empregues espontaneamente pelos sujeitos, evitando utilizá-los directamente na formulação das questões. As questões deste tópico destinam-se sobretudo aos participantes nos DUECE.
E RESULTADOS DA FORMAÇÃO	Conhecer o modo como os sujeitos percebem e avaliam os resultados da formação.	Evolução <u>Aprendizagem</u> Resultados Desempenho Aplicação prática [relação com a prática] Impacto	Como evoluiu? Que <u>modificações</u> constata? O que é que adquiriu? O que é que aprendeu? Que resultados <u>obteve</u> ? Em que é que a formação contribuiu para <u>melhorar</u> o seu desempenho? O que têm aproveitado com a formação? Como vê a sua <u>relação</u> com a prática? Qual a <u>tradução prática</u> desta formação? Qual a sua aplicação? A sua relação com o <u>quotidiano</u> ? Em que é que ela se tem traduzido? O que é que se tem <u>transferido</u> para a prática? Que impacto teve a formação?	

BLOCO	OBJECTIVOS	TÓPICOS	EXEMPLOS DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
F AVALIAÇÃO GLOBAL DA FORMAÇÃO	Conhecer a avaliação global que os sujeitos fazem da formação e o que a determina, ou o modo como ponderam os aspectos positivos e negativos e as diferentes dimensões do referencial de avaliação da formação.	Apreciação geral [global] O que prevalece O que predomina	Tudo somado, qual a avaliação global que faz da formação? Porquê? <u>Considerando todos os prós e os contras</u> , qual a opinião que faz da formação? Porquê? <u>Em síntese</u> , como avaliaria a formação? Se em poucas palavras tivesse de fazer uma <u>apreciação geral</u> da formação o que diria? Porquê?	Após uma primeira resposta, confrontar o sujeito com os aspectos positivos e negativos referidos anteriormente, para confirmar aquilo a que dá mais importância e para perceber o modo como os pondera e como formula um juízo de valor global, ou como constroi uma apreciação geral.
G VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA	Recolher informação não prevista, ou não solicitada anteriormente, e que se afigure importante para o entrevistado. Averiguar acerca das suas reacções à situação de entrevista. Recolher as sugestões do entrevistado acerca dos aspectos a incluir na entrevista. Avaliar a exaustividade da planificação (do guião) e da realização da entrevista. Concluir a entrevista.	Aspectos importantes não abordados e a referir Reacções [à entrevista, ao tipo de trabalho e ao entrevistador] Sugestões	Há ainda alguma coisa que queira acrescentar? Houve algum aspecto que não foi abordado? O que achou da entrevista? E do trabalho que se lhe associa? Que sugestões faria? Que outras coisas acha que seria importante considerar?	No final, agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade do entrevistado e valorizar o seu contributo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARCA-DELRIO, B. (1985). «Un Regard sur la Fonction Enseignante ... Pour un Profil en Filigrane d'un Enseignant Universitaire». *Les Sciences de L'Education*, 3, pp. 75-132.
- ABERNOT, Y (1983). «Comportements de Vote et Dispersion des Etudiants sur les Caracteristiques de "l'Enseignant Ideal"». *Les Sciences de l'Education*, 3-4, pp.161-164.
- ABRANTES, J.C. (1986). «Investigação e Avaliação Naturalista de Projectos de Desenvolvimento». *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, pp. 133-142.
- ABREU, M.C. e PARENTE, F.C. (1996). «A Avaliação Externa da Auto-Avaliação das Licenciaturas em Física da FCUL». [in A Avaliação das Instituições de Ensino Superior - Os Cursos de Licenciaturas em Fisica na Universidade de Lisboa]. *Cadernos de Avaliação*, Vol.1, nº 2, pp. 17-24.
- ABREU, M.V.; LEITÃO, L.M.; SANTOS, E.R. e PAIXÃO, M.P. (1988). «Para uma Psicopedagogia do Sucesso Escolar». In *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo* [C. R. S. E.]. Lisboa: G.E.P./M.E., pp. 11-42.
- ABRIC, J.-L. (1992). «Preface». in *La Representation Sociale comme Grille de Lecture. Etude Expérimentale de sa Structure et Aperçu sur ses Processus de Transformation* [P. MOLINER]. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, pp. 7-10.
- ABRIC, J.-L. (1994a). «Introduction». in *Pratiques Sociales et Représentations* [J.-L. ABRIC, dir.]. Paris: P.U.F., pp. 7-9.
- ABRIC, J.-L. (1994b). «Les Représentations Sociales: Aspects Théoriques». in *Pratiques Sociales et Représentations* [J.-L. ABRIC, dir.]. Paris: P.U.F., pp.11-35.
- ABRIC, J.-L. (1994c). «Méthodologie de Recueil des Représentations Sociales». in *Pratiques Sociales et Représentations* [J.-L. ABRIC, dir.]. Paris: P.U.F., pp.59-82.
- ABRIC, J.-L., dir. (1994d). *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: P.U.F.
- ABRIC, J.-L. (1994e). «Pratiques Sociales, Représentations Sociales». in *Pratiques Sociales et Représentations* [J.-L. ABRIC, dir.]. Paris: P.U.F., pp. 217-238.
- ACHOUCE, M. (1996). *Analyse du Discours et Evaluation des Dispositifs Educatifs*. (documento policopiado).
- ADAMS, R.D. e CRAIG, J.R. (1983). «A Status Report of Teacher Education Program Evaluation». *Journal of Teacher Education*. 34 (2). pp. 33-36.
- AEBISCHER, V.; DECONCHY, J.-P. e LIPIANSKY, E.M. (1992). *Idéologies et Représentations Sociales*. Cousset (Fribourg) Suisse: Delval.
- A.E.C.S.E. (1990). *L'Etablissement. Politique Nationale ou Stratégie Locale?*. Paris: A.E.C.S.E.

- A.F.I.R.S.E. (1991). *Les Évaluations* (Colloque International de l'A.F.I.R.S.E. - Carcassonne, 9-10-11 Mars 1991- Informations sur le Colloque et Communications). Toulouse: A.F.I.R.S.E.
- A.F.I.R.S.E. (1993). *Temps, Education, Sociétés* (Colloque de Caen, 20-22 Mai 1993) : Paris: ANDSHA - Matrice
- AFONSO, M.J. (1987a). *A Importância da Validade das Medidas no Contexto da Prática da Utilização de Testes Psicológicos* [Relatório apresentado nas provas de aptidão pedagógica e capacidade científica para acesso à categoria de Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, nos termos do nº1 do artº. 58º do Decreto-Lei nº 448/79, de 13 de Novembro, ratificado pela Lei nº 19/80 de 16 de Julho] (documento policopiado).
- AHLGREN, A. e WALBERG, H.J. (1985). «Generalized Regression Analysis». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 285-311.
- A.I.P.E.L.F. (1982). *Evaluation et Formation des Enseignants. Actes du 5ème Congrès de l'A.I.P.E.L.F.*. Bizerte: A.I.P.E.L.F./E.N.S. de Bizerte.
- AIRASIAN, P.W. (1977). «Planejamento de Estudos de Avaliação Somativa a Nível Local». in *Avaliação Educacional. Planejamento. Análise de Dados, Determinação de Custos* [L.R. BASTOS; L. PAIXÃO e R.G. MESSICK, orgs.]. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 11-68.
- AIRASIAN, P.W. (1986). «Societal Experimentation» in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G. F. MADAUS; M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 163-175.
- AJURIAGUERRA, J. De; DIATKINE, R e LBOVICI, S., eds. (1961). *La Psychiatrie de l'Enfant*. Paris: P.U.F.
- ALASUUTARI, P. (1995). *Researching Culture. Qualitative Method and Cultural Studies*. London: Sage Publications.
- ALBARELLO, L. (1995). «Requiel et Traitements Quantitatifs des Données d'Enquêtes». in *Pratiques et Méthodes de Recherche en Sciences Sociales* [L. ALBARELLO, F. DIGNEFFE, J.-P. HIERNAX, C. MAROY, D. RUQUOY e P. de SAINT-GEORGES]. Paris: Armand Colin, pp. 33-58.
- ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAX, J.-P.; MAROY, C.; RUQUOY, D. e SAINT-GEORGES, P. de (1995). *Pratiques et Méthodes de Recherche en Sciences Sociales*. Paris: Armand Colin.
- ALBOU, P. (1973). *Les Questionnaires Psychologiques*. Paris: P.U.F.

- ALKIN, M.C. (1985a). «Curriculum Evaluation Models». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 2, pp. 1189-1190.
- ALKIN, M.C. (1985b). «Impact Analysis of Curriculum». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 5, pp. 2411-1414.
- ALKIN, M.C. (1985c). «Prototype Evaluation in Curriculum Design». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 7, pp. 4125-4126.
- ALKIN, M.C. e DAILLAK, R.H. (1985). «Evaluation Studies, Impact of». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 3, pp. 1769-1772.
- ALKIN, M.C. e ELLETT Jr. (1985). «Evaluation Models: Development». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 3, pp. 1760-1766.
- ALLAL, L. (1985). «Generalizability Theory». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 4, pp. 1991-1996.
- ALMEIDA, L.S. (1990). «Avaliação de Projectos e Programas Educacionais: Breve Descrição de Considerações e Aspectos Metodológicos». *Inovação*, 3 (4), pp. 19-31.
- ALMEIDA, L.S.; RIBEIRO, I.F.S. e CORREIA, L.M. (1994). «Testes Centrados em Critério: A sua Incidência em Educação». *Psicologia*, IX, 3, pp. 307-313.
- ALMEIDA COSTA, A. (1988). «Planeamento e Inovação». in *Planeamento Educativo* [C.R.S.E.], Lisboa: G.E.P./M.E., pp. 13-25.
- ALMEIDA RAPOSO, N. (1981). *O Computador e a Avaliação da Aprendizagem*. Coimbra: Coimbra Editora.
- ALMEIDA RAPOSO, N. (1983a). «Aprendizagem Audio-Tutorial: Suas Características e Algumas Reacções Estudantis ao Seu Emprego», in *Estudos de Psicopedagogia*, [ALMEIDA RAPOSO, N.]. Coimbra: Coimbra Editora, pp. 129-177.
- ALMEIDA RAPOSO, N. (1983b). *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- ALONSO, M.L. (1987). «A Avaliação do Professor como Instrumento de Inovação: um Modelo para o Desenvolvimento Profissional dos Professores». *O Ensino*, 18-19-20-21-22, pp. 103-111.
- ALTET, M. (1981). «Prise de Conscience, Analyse et Modification des Attitudes Pédagogiques chez l'Elève-Professeur en Formation». *Les Sciences de l'Education*, 1, pp. 3-41.

- ALVAREZ MÉNDEZ, J.-M.A. (1985). «A Avaliação Qualitativa no Desenvolvimento do Currículo: Delimitação Conceptual e Caracterização Global». *O Ensino*, 11-12-13, pp. 29-36.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1986). «Investigación Cuantitativa/Investigación Cualitativa: Una Falsa Dicotomía?». in *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa* [T.D. COOK e Ch. S. REICHARD, eds.]. Madrid: Morata, pp. 9-23.
- ALVES, D.J. (1974). *O Teste Sociométrico. Sociogramas*. Porto Alegre: Editora Globo.
- AMADO, J.S. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa (documento policopiado).
- AMBRÓSIO, T. (1981a). «Democratização do Ensino», in *O Sistema de Ensino em Portugal*, [M. SILVA, e M.I. TAMEN]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 575-601.
- AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION & NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENTS USED IN EDUCATION (1985). *Standards for Educational and Psychological Tests*. Washington DC: Author.
- AMERIO, P e GHIGLIONE, R. (1985). «Construction Identitaire, Système de Représentation et Changement Social». *Psychologie Française*, 30 (3/4), pp. 297-304.
- AMIEL, C.; BRU, M.; DAUVISIS, M.C.; LAFFONT, J.P. e NOT, L. (1981). «Vers une Science Spécifique de l'Éducation», *Psychologie et Éducation*, 5 (2-3), pp.121-149.
- AMIGUINHO, A. e CANARIO, R., Orgs. (1994). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- ANASTASI, A. (1977). *Testes Psicológicos*. S. Paulo: E.P.U.
- ANGUERA, M.T. (1982). *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- ANGUERA ARGUILAGA, M.T. (1985). *Possibilidades de la Metodología Qualitativa vs. Quantitativa* (in III Seminário sobre Modelos de Investigación Educativa). Gijón (documento policopiado).
- ANGULO, J.F. (1988). «Evaluación de Programas Sociales: De la Eficacia a la Democracia». *Revista de Educación*, Nº 286, pp. 193-209.
- ANTOINE, F.; GROOTAERS, D. e TILMAN, F. (1988). *Manuel de la Formation en Alternance*. Bruxelles: Vie Ouvrière.
- ANTOINE, J. (1992). «Deontologie et Qualité des Enquêtes: Autodiscipline ou Régulation?». in *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes* [L. LEBART, ed.]. Paris: Dunod, pp. 483-499.

- APPLE, M.W. (1977). «The Process and Ideology of Valuing in Educational Settings». in *Curriculum and Evaluation* [A.A. BELLACK e H.M. KLIEBARD, eds.]. Berkeley: McCutchan, pp. 468-493.
- ARAÚJO, L. (1995). «Designing and Refining Hierarchical Coding Frames». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 96-104.
- ARDOINO, J. (1981). «L'Identité des Sciences de l'Education». *Pratiques de Formation (Analyses)*, 2, pp. 86-94.
- ARDOINO, J. (1991). «L'Analyse Multireferentielle». in *Sciences de l'Education, Sciences Majeures (Actes des Journées d'Etude tenues à l'occasion des 21 ans des Sciences de l'Education)* [L. MARMOZ, ed.]. Paris: Editions EAP, pp. 173-181.
- ARDOINO, J. (1992). «D'une Ambiguïté propre à la Recherche-Action aux Confusions entretenues par les Pratiques d'Intervention». In *Investigação-Ação em Educação. Problemas e Tendências/Recherche-Action en Education. Problèmes et Tendances* (I Colloque National - Lisbonne - Universidade de Lisboa - 9-10 Février 1990) [A. ESTRELA e M.E. FALCÃO, eds.]. Lisboa: APELF/AFIRSE - Section Portugaise, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 15-29.
- ARDOINO, J. (1994). «Préface». in *Evaluer: Quel Référentiel?* [FIGARI, G.]. Bruxelles: De Boeck.
- ARDOINO, J. (1995). «L'Education représentée soit comme une "mise en Trajectoires" de ceux auxquels elle entend s'appliquer soit en tant que Provocation à Autant de "Cheminements"?». *Bulletin AFIRSE*, N° 19, pp. 1-2.
- ARDOINO, J. e BERGER, G. (1989). *D'une Evaluation en Miettes à une Evaluation en Actes. Le cas des Universités*. Paris: ANDSHA - Matrice.
- ARDOINO, J. e FERRASSE, J. (1991). «L'Evaluation des Composantes Universitaires dans le Cadre Institutionnel du C.N.E. (ou de sa transgression-subversion nécessaires)». in *Les Evaluations* (Colloque International de l'A.F.I.R.S.E. - Carcassonne, 9-10-11 Mars 1991- Informations sur le Colloque et Communications) [A.F.I.R.S.E.]. Toulouse: A.F.I.R.S.E., pp. 75-79.
- ARGYRIS, C. e SCHÖN, D.A. (1991). «Participatory Action Research and Action Science Compared: A Commentary». in *Participatory Action Research* [W.F. WHITE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 85-96.
- A.R.I.P. (1975). *Pedagogia e Psicologia dos Grupos*. Lisboa: Livros Horizonte

- ARREDONDO, S.C. (1993). «Sentido y Competências de la Evaluación en el Nuevo Sistema Educativo Nacional de España». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education* [A. ESTRELA, J. FERREIRA e A.P. CAETANO]. Lisboa: A.F.I.R.S.E. Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp.399-413.
- ASSUMPTÃO, M.L. (1977). *Estruturação da Entrevista Psicológica*. São Paulo: Atlas.
- ATKINSON, P.; DELAMONT, S. e HAMMERSELEY, M. (1988). «Qualitative Research Traditions: a British Response». *Review of Educational Research*, 58 (2), pp. 231-250.
- AUBEGNY, J. (1993). «Choisir le "Bon Embranchement"». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education* [A. ESTRELA, J. FERREIRA e A.P. CAETANO, eds.]. Lisboa: A.F.I.R.S.E. Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 477-485.
- AVANZINI, G. (1976). *Introduction aux Sciences de l'Education. Les Orientations de la Recherche et le Développement des Méthodes dans le Champ de l'Education Moderne*. Toulouse: Privat.
- AVANZINI, G. (1978a). *A Pedagogia do Século XX*. Lisboa: Moraes Editores.
- AZEVEDO, J. (1991). *Educação Tecnológica. Anos 90*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, J.; CASTRO, J.M. e al., (1988). *Avaliação da Experiência Pedagógica do Ensino Técnico-Profissional. Relatório Final*. Porto: M.E./D.G.E.S.
- BACA, C.J. (1983). «Participant Observation». in *Approaches to Developing Questionnaires* (Statistical Policy Working Paper 10) [T. J. DeMAIO, ed.]. Washington DC: Office of Management and Budget, pp. 29-40.
- BACHRACH, A.J. (1982). *Como Investigar en Psicología*. Madrid: Morata.
- BAIRRÃO, J.; ABREU, J.G. e MARQUES, T.N. (1986). «Atitudes e Representações em Educação Pré-Escolar». *Análise Psicológica*, 5 (1), pp. 91-104.
- BAIRRÃO, J.; MARQUES, T.N. e ABREU, J.G., (1986). «Educação Pré-Escolar: Perspectiva Atitudinal de Educadoras de Infância». *Revista de Psicologia e de Ciências de Educação*, 1, pp. 143-155.
- BAKER, C. (1997). «Membership Categorization and Interview Accounts». in *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* [D. SILVERMAN, ed.]. London: Sage Publications, pp. 130-143.
- BALL, S. (1985a). «After Effects». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press. vol. 1, pp. 231.

- BALL, S. (1985b). «Reactive Effects in Research and Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN and T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 7, pp. 4200-4201.
- BALL, S.J. (1994). «Political Interviews and the Politics of Interviewing». in *Researching the Powerful in Education* [G. WALFORD, ed.]. London: UCL Press, pp. 96-115.
- BARATA MOURA, J., (1993). «Pour une Approche Universitaire des Problèmes de l'Evaluation des Universités». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 39-43.
- BARATA MOURA, J.; ODETE FERREIRA, M.; ALBERTO MEDEIROS, C.; BENTO PEREIRA, F.; MONIZ PEREIRA, J.; RIBEIRO DOS SANTOS, L. e SIMÕES, J.M. (1992). *Avaliação (Versão 2.1). Parte II - Quadros*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- BARBIER, J.-M. (1983). «Pour une Histoire et une Sociologie des Pratiques d'Evaluation en Formation». *Revue Française de Pédagogie*, 63 (2), pp. 47-60.
- BARBIER, J.-M. (1985). «Analyser les Démarches de Recherche. Enjeux et Impasses de la Recherche en Formation». *Education Permanente*, 80, pp. 103-123.
- BARBIER, J.-M. (1987). «Analyse des Pratiques Educatives Ordinaires et Formation de Formateurs». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 73-86.
- BARBIER, J.-M. e LESNE, M. (1977). *L'Analyse des Besoins en Formation*. Robert Jauze.
- BARBLAN, A. (1995). *Institutional Audit of the University of Oporto. CRE Auditors' Report*. Genève: C.R.E.
- BARBOSA DE OLIVEIRA, I. (1995). «Place et Role de la Démocratization a l'Ecole selon Habermas». *Les Sciences de L'Education*, 1, pp. 25-44.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARLOW, M. (1992). *L'Evaluation Scolaire. Décoder son Langage*. Lyon: Chronique Sociale.
- BARONE, T. (1995). «Persuasive Writings, Vigilant Readings, and Reconstructed Charaters: The Paradox of Trust in Educational Storysharing». in *Life History and Narrative*. [J.A. HATCH e R. WIESNIEWSKI, Eds.]. London: The Falmer Press, pp. 63-74.
- BARROS, A. De; BESSA, D.; CANOTILHO, F.G.; ALMEIDA COSTA, A.; LUCENA, D.; PORTO, M. e TRIBOLET, J. (1990). *Livro Branco sobre o Financiamento Público ao Sistema de Ensino Superior - Relatório Preliminar* (documento policopiado).

- BARROSO, J. (1988a). «A Autonomia das Escolas: uma Condição de Mudança». in *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas* (Actas do Encontro de 26 a 29 de Abril de 1988 sobre Práticas de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino não Superior) [J. BARROSO, coord.]. Lisboa: G.E.P./M.E. pp. 53-62.
- BARROSO, J., coord. (1988b). *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas* (Actas do Encontro de 26 a 29 de Abril de 1988 sobre Práticas de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino não Superior). Lisboa: G.E.P./M.E.
- BARROSO, J. (1992). «Entre a Reforma Curricular e a Reforma de Gestão - A Emergência do Estabelecimento de Ensino». in *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia/La Réforme Curriculaire de L'Enseignement au Portugal et dans les Pays de la Communauté Européenne* [A. ESTRELA e M.E. FALCÃO, eds.]. Lisboa: A.F.I.R.S.E. Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 167-193.
- BARROSO, J. (1997). «Perspectiva Crítica sobre a Utilização do Conceito de Qualidade do Ensino: Consequências para a Investigação», in *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino* (Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação) [A. ESTRELA, R. FERNANDES, F. COSTA, I. NARCISO e O. VALÉRIO, eds.]. Porto: S.P.C.E. vol I, pp. 23-43.
- BARROSO, J. e CANARIO, R. (1995). «Centros de Formação das Associações de Escolas. De uma Lógica de Tutela a uma Lógica de Autonomia». *Inovação*, 8 (3), pp. 263-294.
- BARROSO, J. e SJORSLEV, S. (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias nos doze Estados Membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: GEP/ME - Unidades Portuguesa e Dinamarquesa da EURYDICE.
- BARROW, R. e MILBURN, G. (1990). *A Critical Dictionary of Educational Concepts. An Appraisal of Selected Ideas and Issues in Educational Theory and Practice*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- BARTHES, R. (1987a). *A Aventura Semiológica*. Lisboa: Edições 70.
- BARTHES, R. (1987b). «Introdução à Análise Estrutural das Narrativas». in *A Aventura Semiológica* [R. BARTHES]. Lisboa: Edições 70, pp. 95-130.
- BASTIN, G. (1980). *As Técnicas Sociométricas*. Lisboa: Moraes Editora.
- BASTOS, L.R.; PAIXÃO, L. e MESSICK, R.G., orgs. (1977). *Avaliação Educacional. Planejamento. Análise de Dados. Determinação de Custos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BASTOS, L.R.; PAIXÃO, L. e MESSICK, R.G., orgs. (1978). *Avaliação Educacional II. Perspectivas, Procedimentos e Alternativas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BATAILLE, M. (1972). «L'Attitude Expérimentale en Pédagogie». in *La Pédagogie Contemporaine* [J.M. GABAUDE]. Toulouse: Privat, pp.100-114.

- BATESON, N. (1984). *Data Construction in Social Surveys*. Londres: George Allen & Unwin.
- BAUDELLOT, C. (1988). «Préface», in *Analyse Statistique des Données Textuelles. Questions Ouvertes et Lexicométrie* [L. LEBART e A. SALEM]. Paris: Bordas/Dunod.
- BAUDOUX, C. (1990a). «Contrôle et Evaluation à propos de la Culture Organisationnelle: Une Revue Critique de Différentes Approches». *Mesure et Evaluation en Education*, Vol. 12, n° 4, pp. 23-44.
- BAUDOUX, C. (1990b). «Typologie des Analyses de la Culture des Etablissements». *Revue Française de Pédagogie*, 92, pp. 41-50.
- BEACCO, J.-C. (1995). «À propos de la Structuration des Communautés Discursives: Beaux-Arts et Appréciatif», in *Les Enjeux des Discours Spécialisés* [J.-C. BEACCO e S. MOIRAND, Coords.] - *Les carnets du Cediscor*, N°3. Paris: Presses de La Sorbonne Nouvelle, pp. 135-153.
- BEACCO, J.-C. e MOIRAND, S., Coords. (1995). *Les Enjeux des Discours Spécialisés (Les carnets du Cediscor, N°3)*. Paris: Presses de La Sorbonne Nouvelle.
- BEATO FILHO, C.C. (1991). «A Realidade Social como Processo Interpretativo». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N° 33, pp. 63-82.
- BEAUDOIN, A. (1982). «La Realisation de l'Evaluation dans la Pratique: Critères et Limites». in *Introduction aux Méthodes de Recherche Évaluative* [R. LECOMTE et L. RUTMAN, eds.]. Ottawa: Les Presses de l'Université Laval, pp. 155-176.
- BEAUDOT, A. e al. (1981). *Sociologie de l'Ecole. Pour une Analyse des Etablissements Scolaires*. Paris: Dunod.
- BEAUGRAND-GHAMPAGNE, G. e WENER, N. (1987). «Enseigner son Métier». *Education Permanente*, 90, pp. 111-114.
- BEAUVOIS, J.-L.; TROGNON, A. e LOPEZ, G. (1975). «La Théorie des Espaces Sémantiques et la Signification Associative». *Bulletin de Psychologie*, XXVIII (319) 18, pp. 917-930.
- BECKER, H.S. (1985a). «Problems in the Publication of Field Studies». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 325-340.
- BECKER, H.S. (1985b). «Problems of Inference and Proof in Participant Observation». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 312-324.
- BECKER, H.S. (1986). «Dicen la Verdad las Fotografías?». in *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa* [T.D. COOK e Ch.S. REICHARDT, eds.]. Madrid: Morata, pp. 148-170.

- BEDIN, V. (1993). «L'Evaluation des Premiers Cycles Universitaires. Une Pratique Sociale». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education* [A. ESTRELA, J. FERREIRA e A.P. CAETANO, eds.]. Lisboa: A.F.I.R.S.E. Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 385-398.
- BEDIN, V. (1995). «A Avaliação dos Primeiros Ciclos Universitários - Uma Prática Social». in *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* [A. ESTRELA e P. RODRIGUES, (Orgs.)]. Lisboa: Edições Colibri, pp. 61-74.
- BEED, T.W. e STIMSON, R.J., eds. (1985). *Survey Interviewing Theory and Techniques*. Sydney: George Allen & Unwin.
- BEILLEROT, J. (1982). «A Propos de l'Animation de Recherche Universitaire en Sciences de l'Education». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 119-123.
- BEILLEROT, J. (1987). «Les Sciences de l'Education: Histoire Comparée avec les Sciences Politiques et la Géographie». *Les Sciences de l'Education*, 5, pp. 75-99.
- BELL, J.; BUSH, T.; FOX, A.; GOODEY, J. e GOULDING, S., eds. (1984). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. Londres: Paul Chapman Publishing & Open University.
- BELLACK, A.A. (1978). *Competing Ideologies in Research on Teaching*. Uppsala: Departement of Education, University of Uppsala (Uppsala Reports on Education).
- BELLACK, A.A. e KLIEBARD, H.M., eds. (1977). *Curriculum and Evaluation*. Berkeley: McCutchan.
- BELSON, W. e DUNCAN, J.A. (1985). «A Comparison of the Check-List and the Open Response Questioning Systems». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER and K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 156-169.
- BENAVENTE, A. (1990a). «Avaliação e Inovação Educacional, Notas e Reflexões». *Inovação*, 3 (4), pp. 33-46.
- BENAVENTE, A. (1990b). «Escola e Mudança. Contributos para uma Sociologia do Sucesso Escolar». in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*. (Actas do I Congresso de Sociologia) [A.P.S.]. Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda. e Associação Portuguesa de Sociologia, vol. 1, pp. 79-89.
- BENAVENTE, A. (1990c). «Insucesso Escolar no Contexto Português - Abordagens Concepções e Políticas». *Análise Social*, 25, pp. 715-733.
- BENAVENTE, A. e PINTO CORREIA, A. (1981). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: I.E.D.
- BENJAMIM, A. (1978). *A Entrevista de Ajuda*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes.

- BENTLEY, D. (1987). «Case Study 4: Interviewing in the Context of Non-verbal Research». in *Interviewing in Educational Research* [J. POWNEY e M. WATTS]. London: Routledge and Kegan Paul, pp. 94-100.
- BENTO PEREIRA, F. (1996a). A Avaliação das Instituições de Ensino Superior - Uma Colectânea. *Cadernos de Avaliação*, Vol. 1, nº 1 (Edição provisória), [Universidade de Lisboa].
- BENTO PEREIRA, F. (1996b). «Agrupamentos dos Cursos de Licenciatura e Calendário do Processo de Avaliação na Universidade de Lisboa». [in A Avaliação das Instituições de Ensino Superior - Os Cursos de Licenciaturas em Física na Universidade de Lisboa]. *Cadernos de Avaliação*, Vol. 1, nº 2, pp. 69-93.
- BERBAUM, J. (1982). *Etude Systémique des Actions de Formation*. Paris: P.U.F.
- BERCINI, D.H. (1983). «Observation on Monitoring of Interviews». in *Approaches to Developing Questionnaires* (Statistical policy Working Paper 10) [T.J. DeMAIO, ed]. Washington, D.C: Office of Management and Budget, pp. 101-117.
- BERGMANN, J.R. (1994). «Authentification et Fictionalisation dans les Conversations Quotidiennes». in *La Construction Interactive du Quotidien* [A. TROGNON, U. DAUSENDSCHÖN-GAY, U. KRAFTT e C. RIBONI]. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 179-201.
- BERT-ERBOUL, A.; ROSSI, J.-P. e ROUET, J.-F. (1991). «Langage et Compréhension». in *La Recherche en Psychologie (Domaines et Méthodes)* [J.-P. ROSSI]. Paris: Dunod, pp. 53-102.
- BERTHELIER, I. e CHOSSIERE, J. (1995). «Evaluer une Formation: Quels Critères?». *Les Sciences de L'Education*, 4, pp. 81-103.
- BERTHIER, N. e BERTHIER, F. (1978). *Le Sondage d'Opinion*. Paris: Editions ESF, Librairies Techniques, Entreprise Moderne d'Editions.
- BERTRAND, R. (1988). «Pourquoi de Nouvelles Théories de la Mesure?». *Mesure et Evaluation en Education*, Vpl. 11, nº 2, pp. 5-25
- BERZEF, B.J. (1980). «De l'Evaluation Differée vers une Formation par l'Explication des Pratiques». *Education Permenente*, 58, pp. 108-112.
- BESNARD, P. (1978). «Problématique de l'Animation Socioculturelle». in *Traité des Sciences Pédagogiques* [M. DEBESSE e G. MIALARET, eds.]. Paris: P.U.F., vol: 8, pp. 281-314.
- BEZILLE, H. (1985). «Les Interviewés parlent». in *L'Entretien dans les Sciences Sociales: L'Ecoute, la Parole et le Sens*. [A. BLANCHET e al.]. Paris: Bordas/Dunod, pp. 117-146.

- BIDARRA, G. (1985). *Contributo para o Estudo das Interações na Turma: As Representações Recíprocas Professor-Aluno*. [Trabalho de Síntese apresentado nas provas de aptidão pedagógica e capacidade científica para acesso à categoria de Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Coimbra (documento policopiado).
- BIRZEA, C. (1984). *A Pedagogia do Sucesso*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BLANCHET, A. (1983). «Epistémologie Critique de l'Entretien d'Enquête de Style Non Directive. Ses éventuelles Distorsions dans le champ des Sciences Sociales». *Bulletin de Psychologie*, Tomo XXXVI, n° 358, pp. 187-194.
- BLANCHET, A. (1985a). «Histoire de l'Entretien Non Directif de Recherche (E.N.D.R.)». in *L'Entretien dans les Sciences Sociales. L'Ecoute, la Parole et le Sens*. [A. BLANCHET e al.]. Paris: Bordas/Dunod, pp. 7-77.
- BLANCHET, A. (1985b). «Les Règles du Jeu dans l'Entretien». in *L'Entretien dans les Sciences Sociales. L'Ecoute, la Parole et le Sens*. [A. BLANCHET e al.]. Paris: Bordas/Dunod, pp. 81-116.
- BLANCHET, A. e al. (1985). *L'Entretien dans les Sciences Sociales. L'Ecoute, la Parole et le Sens*. Paris: Bordas/Dunod.
- BLANCHET, A. (1986a). «Analyse d'une Séquence Interlocutoire dans un Entretien». *Connexions*, n° 47, pp. 81-96.
- BLANCHET, A. (1986b). «Les Incertitudes Méthodologiques de l'Entretien de Recherche». *Bulletin de Psychologie*, Tomo XXXIX, n° 377, pp. 761-764.
- BLANCHET, A. (1987). «Interviewer». in *Les Techniques d'Enquête en Sciences Sociales. Observer, Interviewer, Questionner* [A. BLANCHET; R. GHIGLIONE; J. MASSONNAT e A. TROGNON]. Paris: Bordas/Dunod, pp. 81-126.
- BLANCHET, A. (1988a). «Complémentations et Interprétations d'un Interviewer dans l'Entretien de Recherche: Leurs Effets sur le Discours de l'Entrevue». *Psychologie Française*, 33 (4), pp. 280-288.
- BLANCHET, A. (1988b). «Les Interrogations Propositionnelles de l'Interviewer dans l'Entretien de Recherche». *Connexions*, 52 (2), pp. 41-57.
- BLANCHET, A. (1989a). «L'Entretien: La Co-Construction du Sens». in *La Démarche Clinique en Sciences Sociales. Documents, Méthodes, Problèmes*. [C. REVAULT D'ALLONNES e al.]. Paris: Bordas/Dunod, pp. 87-102.
- BLANCHET, A. (1989b). «Les Relances de l'Interviewer dans l'Entretien de Recherche: Leurs Effets sur la Modalisation et la Déictisation du Discours de l'Entrevue». *L'Année Psychologique*, 89, pp. 367-391.

- BLANCHET, A. (1991a). «Analyse de Contenu d'un Discours produit par Entretien de Recherche». in *Analyse de Contenu et Contenus d'Analyses* [R. GHIGLIONE e A. BLANCHET]. Paris: Dunod, pp. 101-129.
- BLANCHET, A. (1991b). *Dire et Faire Dire. L'Entretien*. Paris: Librairie Armand Colin.
- BLANCHET, A. (1991c). «Evaluation Discursive de l'Efficacité Thérapeutique». in *Analyse de Contenu et Contenus d'Analyses* [R. GHIGLIONE e A. BLANCHET]. Paris: Dunod, pp. 73-99.
- BLANCHET, A.; BOUKERCHA, A. e BONNET, P. (1991). «L'Interactivité des Relances dans l'Entretien d'Enquête». *Connexions*, n° 57, pp. 57-68.
- BLANCHET, A. e BROMBERG, M. (1986). «Effets des Interventions d'un Interviewer sur les Processus de Rétro-référence et Co-référence dans une Situation d'Interlocution». *Psychologie Française*, 31 (2), pp. 172-179.
- BLANCHET, A.; BROMBERG, M. e URDAPILLETA, I. (1990). «L'Influence Non Directive». *Psychologie Française*, 35 (3), pp. 217-226.
- BLANCHET, A.; COCCHI, P.; DOUKHL, F. e NATHAN, T. (1991). «Interactions Thérapeute-Patient dans une Thérapie Ethnopsychanalytique». *Psychologie Française*, 36 (4), pp. 323-330.
- BLANCHET, A.; GHIGLIONE, R.; MASSONNAT, J. e TROGNON, A. (1987). *Les Techniques d'Enquête en Sciences Sociales. Observer, Interviewer, Questionner*. Paris: Bordas/Dunod.
- BLANCHET, A. e GOTMAN, A. (1992). *L'Enquête et ses Méthodes: L'Entretien*. Paris: Editions Nathan.
- BLANCHET, A. e MAGNUSSON, M.S. (1988). «Processus Cognitifs et Programmation Discursive dans l'Entretien de Recherche». *Psychologie Française*, 33 (1/2), pp. 91-98.
- BLANCO, E.; PACHECO, J. e SILVA, B. (1988). «Avaliação do Professor». *Revista Portuguesa de Educação*, 2, pp. 89-102.
- BLUMENFELD-JONES, D. (1995). «Fidelity as a Criterion for Practicing and Evaluating Narrative Inquiry». in *Life History and Narrative* [J.A. HATCH e R. WIESNIEWSKI, Eds.]. London: The Falmer Press, pp. 25-35.
- BODIN, A. (1990). «Rôle de l'Evaluateur dans une Evaluation à "Grande Echelle"». in *L'Evaluateur en Révolution* (Actes des Rencontres Internationales sur l'Evaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989) [J. COLOMB et J. MARSENACH, eds.]. Paris: INRP, pp. 107-115.

- BOESWILLWALD, E. (1992). «L'Expérience du C.E.S.P. en Matière de Qualité des Mesures d'Audience», in *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes/Quality of Information in Sample Surveys* [L. LEBART, ed.]. Paris: Dunod, pp. 313-341.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- BOLLON, A.; DELORME, Ch. e FIGARI, G. (1986). «Du Projet Educatif au Projet d'Evaluation». *Education Permanente*, 86, pp. 87-98.
- BONAMI, M. (1991). «Evaluation d'une Méthodologie de Formation-Intervention au sein d' Administrations Publiques». *Psychologica*, 6, pp. 53-75.
- BONAMI, M.; HUYBENS, N. e DUBRUILLE, P. (1992). «Avaliação de Acções de Formação de Adultos em Contexto Profissional». *Revista Portuguesa de Gestão*, I, pp. 27-34.
- BONBOIR, A., dir. (1974). *Une Pédagogie pour Demain*. Paris: P.U.F.
- BONBOIR, A. (1993). «En guise de Synthèse». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA, e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 609-617.
- BONNAFOUS, S. e TOURNIER, M. (1995). «Analyse du Discours, Léxicométrie et Politique». *Langages*, 117, pp. 67-81.
- BONNIOL, J.-J. (1986). «De l'Emboîtement des Objectifs (de Recherche, de Formation, d'Apprentissage) au Decalage des Problématiques: la Construction de l'Objet de Recherche». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 29-35.
- BORDET, J. (1988). «De la Situation d'Observation-Participante à la Situation d'Entretien: Récit d'une Enquête réalisée auprès de Jeunes Vivant dans une Cité». *Connexions*, 52 (2), pp. 81-96.
- BORICH, G., ed. (1974). *Evaluating Educational Programs and Products*. New Jersey: Englewood Cliffs, Educational Technologie, Inc.
- BORICH, G. (1982). «Building Program Ownership: A Collaborative Approach to Defining and Evaluating the Teacher Training Program». in *Toward Usable Strategies for Teacher Education Program Evaluation* [S.M. HORD, T.V. SAVAGE e L.J. BETHEL, eds.]. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas, pp. 83-100.
- BORICH, G.D. (1985a). «Decision-Oriented Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol.3, pp. 1323-1327.

- BORICH, G.D. (1985b). «Title I Evaluation Programs». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 9, pp. 5274-5276.
- BOUDEAU, B.; CAPLIN, D.; CASARI, G.; LUCAS, L. e GHIGLIONE, R. (1989). «Michel, Jaques, Lionel et Laurent». in *Je Vous Ai Compris - Ou l'Analyse des Discours Politiques* [R. GHIGLIONE, ed.]. Paris: Armand Colin, pp. 107-161.
- BOUDON, R. (s/d.). *Os Métodos em Sociologia*. Lisboa: Edições Rolim.
- BOUMARD, P. (1993a). «L'Audit des Etablissements. L'Institution sans Analyse ou l'Analyse Institutionnelle». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*: (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 375-384.
- BOUMARD, P. (1993b). «L'Evaluation et l'Acteur». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 49-51.
- BOUMARD, P. (1995). «A Auditoria dos Estabelecimentos: A Instituição sem Análise ou a Análise Institucional». in *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* [A. ESTRELA e P. RODRIGUES, (Orgs.)]. Lisboa: Edições Colibri, pp. 51-59.
- BOURINET, M. (1991). *Referentialisation ou Analyse de Besoins?*. Grenoble: Université de Sciences Sociales de Grenoble/UFR Sciences de l'Homme et de la Société [Memoire de D.E.S.S. Métires de la Formation].
- BOUTINET, J.P. (1984). «L'Evaluation: Du Concept Tabou au Concept Opérateur». *Impacts*, pp. 73-84.
- BOYD Jr., H.W. e WESTFALL, R. (1985). «Interviewer Bias once more Revisited». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRBLEY, eds.]. Arlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 170-178.
- BRASSAC, C.; DAUSENDSCHÖN-GAY, U.; KRAFTT, U. e MUSIOL, M. (1994). «Théories de la Construction Interactive: Arguments et Positions». in *La Construction Interactive du Quotidien* [A. TROGNON; U. DAUSENDSCHÖN-GAY; U. KRAFTT e C. RIBONI]. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 53-75.
- BRASSEUR, C. (1995). «Etude d'un Discours Educatif: La Créativité a l'Ecole». *Les Sciences de L'Education*, 1, pp. 87-110.
- BREDERODE DOS SANTOS, M.E. (1981). «Inovação Educacional». in *Sistema de Ensino em Portugal* [M. SILVA e M.I. TAMEN, coords.]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 385-412.

- BRESSOUX, P. (1994). *L'Echantillonnage: Bref Aperçu des Méthodes et Principes*. Grenoble: Département des Sciences de l'Education, Université Pierre Mendès-France-Grenoble II Sciences Sociales (documento policopiado).
- BRESSOUX, P. (1996). *L'Apport de la Modelisation a l'Evaluation des Dispositifs*. (documento policopiado).
- BRIGGS, C.L. (1992). *Learning How to Ask. A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROHM, J.-M. (1993). «Quelques Réflexions Critiques sur l'Evaluation en Sciences de l'Education». *Bulletin de l'A.F.I.R.S.E.*, 11, pp. 2-3.
- BROMBERG, M. e DORNA, A. (1985). «Modèles Argumentatifs et Classes de Prédicat: Une Expérience en Situation de Laboratoire». *Psychologie Française*, 30 (1), pp. 51-57.
- BRONFENBRENNER, U. (1981). «L'Ecologie Experimentale de l'Education». in *Sociologie de L'Ecole. Pour une Analyse de l'Etablissement Scolaire* [A.BEAUDOT e al., orgs.]. Paris: Bordas/Dunod, pp. 19-50.
- BROPHY, J. e GOOD, T.L. (1986). «Naturalistic Studies of Teacher Expectation Effects». in *Case Studies in Classroom Research* [M. HAMMERSLEY, ed.]. Milton Keynes: Open University Press, pp. 210-130.
- BRUTO DA COSTA, A. (1981). «Educação e Desenvolvimento Económico-Social». in *Sistema de Ensino em Portugal* [M. SILVA e M.I. TAMEN, coords.]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 555-573.
- BULMER, M. (1993). «Interviewing and Field Organization». in *Social Research in Development Countries. Surveys and Censuses in the Third World* [M. BULMER e D.P. WARWICK, eds.]. London: UCL Press, pp. 205-217.
- BULMER, M. e WARWICK, D.P. (1993a). «Data Collection». in *Social Research in Development Countries. Surveys and Censuses in the Third World* [M. BULMER e D.P. WARWICK, eds.]. London: UCL Press, pp. 145-160.
- BULMER, M. e WARWICK, D.P., eds. (1993b). *Social Research in Development Countries. Surveys and Censuses in the Third World*. London: UCL Press.
- BUNGE, M. (1985). *Seudociencia e Ideologia*. Madrid: Alianza Editorial.
- BUNTING, C.E. (1974). «Dimensionality of Teacher Education Beliefs: An Exploratory Study». *Journal of Experimental Education*, 54 (4), pp. 195-198.
- BURGESS, R.G., ed. (1991a). *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. Londres: Routledge.

- BURGESS, R.G. (1991b). «The Unstructured Interview as a Conversation». in *Field Research: A Sourcebook and Field Manual* [R.G. BURGESS, ed.]. Londres: Routledge, pp. 107-110.
- BYNNER, J. e STRIBLEY, K.M., eds. (1985). *Social Research: Principles and Procedures*. Harlow: Longman, in association with the Open University Press.
- CABRAL, V.R. (1984). «Padrões Factoriais de Variáveis de Conteúdo numa Comparação de Textos». *Revista Portuguesa de Psicologia*, 20-21, pp. 161-215.
- CADOR, L. (1982). *Etudiant ou Apprenti. Des Effects Comparés de deux Régimes de Formation*. Paris: P.U.F.
- CAETANO, A.P. (1993a). *A Contribuição do Computador para a Investigação Qualitativa: A Utilização do AQUAD na Análise de Dados*. (documento não publicado/inédito).
- CAETANO, A.P. (1993b). *A Utilização do AQUAD em diferentes Fases de uma Investigação sobre Dilemas de Professores*. (documento não publicado/inédito).
- CALMETTES, B. (1996). «Etude de Contenus de Programmes d'Enseignement par Logiciel d'Analyse Lexicale. Le cas de l'Enseignement de l'Electrotechnique, en France, dans les Lycées d'Enseignement Général et Technique». in *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho* [A. ESTRELA, R. CANÁRIO e J. FERREIRA, Eds.]. (Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE). Lisboa: AFIRSE Portuguesa e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Vol. 1, pp. 125-138.
- CAMLONG, A. (1996). *Méthode d'Analyse Lexicale, Textuelle et Discursive*. Paris: Ophrys (C.R.I.C. & Ophrys).
- CAMPBELL, A.A. e KATONA, G. (1974). «L'Enquête sur Echantillon: Technique de Recherches Socio-Psychologiques». in *Les Méthodes de Recherche dans les Sciences Sociales* [L.FESTINGER e D.KATZ, eds.]. Paris: P.U.F., pp. 23-67.
- CAMPBELL, D.T. (1985). «Reforms as Experiments». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 79-112.
- CAMPBELL, D.T. (1986). «"Grados de Libertad" y el Estudio de Casos». in *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa* [T.D. COOK e Ch. S. REICHARDT, eds.]. Madrid: Morata, pp. 80-104.
- CAMPBELL, D.T. e FISKE, D.W. (1959). «Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix». *Psychological Bulletin*, 56 (2), pp. 81-105.
- CAMPBELL, D.T. e STANLEY, J.C. (1979). *Delineamentos Experimentais e Quase-Experimentais de Pesquisa*. S. Paulo: E.P.U.-E.D.U.S.P.

- CAMPOS, B.P. (1980b). «Cursos Superiores de Educação em Portugal». in *Orientação Vocacional no Unificado e Formação de Professores* [B.P. CAMPOS]. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 138-142.
- CAMPOS, B.P. (1980c). «Instituto de Inovação Pedagógica: Porquê e Para Quê». in *Orientação Vocacional no Unificado e Formação de Professores* [B.P. CAMPOS]. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 138-142.
- CAMPOS, B.P. (1980d). *Orientação Vocacional no Unificado e Formação de Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CAMPOS, B.P. (1980e). «Políticas de Formação de Professores após 25 de Abril de 1974». in *Orientação Vocacional no Unificado e Formação de Professores* [B.P. CAMPOS]. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 95-121.
- CAMPOS, B.P. (1983). «Elaboração Participada e em Situação de um Projecto de Formação/Inovação em Educação Infantil». *Revista da Universidade de Aveiro/ Série Ciências da Educação*, 4 (1 e 2), pp. 7-27.
- CAMPOS, B.P. (1988). «Políticas de Formação de Professores na Lei de Bases do Sistema Educativo». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22, pp. 83-100.
- CAMPOS, B.P. (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições Asa.
- CAMPOS, B.P., org. (1995). *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: I.I.E.
- CAMPOS, B.P., org. (1996). *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: I.I.E.
- CANÁRIO, R. (1987). «A Inovação como Processo Permanente». *Revista de Educação*, 2 (1), pp. 17-22.
- CANÁRIO, R. (1988). «Mudar a Relação entre a Escola e a Comunidade». in *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas* (Actas do Encontro de 26 a 29 de Abril de 1988 sobre Práticas de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino não Superior) [J. BARROSO, coord.]. Lisboa: G.E.P./M.E. pp. 201-206.
- CANÁRIO, R. (1991a). «Dimensão Investigativa na Formação Contínua de Professores». in *Formação Contínua de Professores. Realidade e Perspectivas* [UNIVERSIDADE DE AVEIRO]. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 217-225.
- CANÁRIO, R. (1991b). «Mudar as Escolas: O Papel da Formação e da Pesquisa». *Inovação*, 4 (1), pp. 77-92.

- CANÁRIO, R. (1992a). «Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação». in *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia/La Réforme Curriculaire de L'Enseignement au Portugal et dans les Pays de la Communauté Européenne* [A. ESTRELA e M.E. FALCÃO, eds. (1992)]. Lisboa: A.F.I.R.S.E. Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 195-220.
- CANÁRIO, R. (1992b). «Estabelecimento de Ensino: A Inovação e a Gestão de Recursos Educativos». in *As Organizações Escolares em Análise* [A. NÓVOA coord.]. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, pp. 163-187.
- CANÁRIO, R. (1992c). «Inovação e Formação de Professores: O Papel da Sociologia da Educação». in *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento* [A.J. ESTEVES e S. STOER, orgs.]. Porto: Edições Afrontamento, pp. 275-283.
- CANÁRIO, R. (1994a). «Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro?». in *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação* [A. AMIGUINHO e R. CANÁRIO, Orgs.]. Lisboa: Educa e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, pp. 13-58.
- CANÁRIO, R. (1994b). «Eco: Um Processo Estratégico de Mudança». in *Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto Eco, 1986-1992. Experiências e Reflexões* [R. D'ESPINEY e R. CANÁRIO, orgs.]. Lisboa: I.I.E., pp. 33-69.
- CANÁRIO, R. (1996). «A Escola, o Local e a Construção de Redes de Inovação». in *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. [B.P. CAMPOS, org.]. Lisboa: I.I.E., pp. 59-76.
- CANNELL, C.F. (1985a). «Experiments in the Improvement of Response Accuracy». in *Survey Interviewing Theory and Techniques* [T.W. BEED e R.J. STIMSON, eds.]. Sydney: George Allen & Unwin, pp. 24-62.
- CANNELL, C.F. (1985b). «Overview: Response Bias and Interviewer Variability in Surveys». in *Survey Interviewing Theory and Techniques* [T.W. BEED e R.J. STIMSON, eds.]. Sydney: George Allen & Unwin, pp. 1-23.
- CANNELL, C.F. e KAHN, R.L. (1974). «L'Interview comme Méthode de Collecte». in *Les Méthodes de Recherche dans les Sciences Sociales* [L. FESTINGER e D. KATZ, eds.]. Paris: P.U.F., Vol. 2, pp. 385-436.
- CANTINEAUX, M. (1983). «L'Exploration du Vécu en tant que Méthode D'Approche des Réalités Educatives. Une Experience menée chez les Adolescents de l'Enseignement Secondaire». *Les Sciences de l'Education*, 2, pp. 103-119.
- CAPIE, W. (1986). *Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional e Licenciaturas em Ensino. Um Estudo de Avaliação*. Lisboa: G.E.P./M.E..
- CARDINET, J. (1989). «Evaluer Sans Juger». *Revue Française de Pédagogie*, 88, pp. 41-52.

- CARDINET, J. (1990a). «Choisir la Démarche d'Evaluation qui Convient». In *L'Evaluateur en Révolution* (Actes des Rencontres Internationales sur l'Evaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989) [J. COLOMB e J. MARSENACH, eds.]. Paris: INRP, pp. 121-137.
- CARDINET, J. (1990b). «Synthèse des Communications du Thème n° 2: L'Evaluation des Programmes de Formation. La Confrontation de Référenciels Multiples». in *L'Evaluateur en Révolution* (Actes des Rencontres Internationales sur l'Evaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989) [J. COLOMB e J. MARSENACH, eds.]. Paris: INRP, pp. 101-106.
- CARDOSO, A. (1985). «Avaliação e Definição de Objectivos». in *Intervenção Psicológica na Educação* (I Encontro Nacional de Intervenção Psicológica na Educação) [J.F. CRUZ, L.S. ALMEIDA e O.F. GONÇALVES, eds.]. Porto: A.P.L.P., pp. 391-396.
- CARDOSO, A. (1987). «Em torno dos conceitos de Currículo e de Desenvolvimento Curricular». *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 21, pp. 220-232.
- CARDOSO, A. (1990). *Sobre a Proposta Oficial para a Avaliação do Rendimento Escolar*. Lisboa (documento policopiado).
- CARDOSO, A. (1991). «O Sistema de Avaliação estabelecido pelo Despacho nº162/ME/91: -Normas para aplicar ou simples convite ao debate?». in *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia/La Réforme Curriculaire de L'Enseignement au Portugal et dans les Pays de la Communauté Européenne* [A. ESTRELA e M.E. FALCÃO, eds. (1992)]. Lisboa: A.F.I.R.S.E. Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 135-141.
- CARDOSO, A. (1992). «O Enunciado de testes como meios de informação sobre o currículo». in *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* [A. ESTRELA e A. NÓVOA, eds.]. Lisboa: Educa, pp. 73-87.
- CARDOSO, A. (1993). «Avaliar é Possível?». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA, J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 35-38.
- CARDOSO, A. (1994). «Currículo e Didáticas». in *Desenvolvimento Curricular e Didática das Disciplinas/Developpement Curriculaire et Didactique des Disciplines* [A. ESTRELA e J. FERREIRA, eds.]. Lisboa: A.F.I.R.S.E. Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 31-36.
- CARDOSO, A. (1995). «"Avaliação Aferida": Que Destino?». in *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. [J.A. PACHECO e M. ZABALZA, orgs. (1995).]. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, pp. 83-88.

- CARDOSO, A. (1997). «Implicações do Conceito de Currículo na Investigação em Educação». in *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação / Méthodes et Techniques de Recherche Scientifique en Education*. (VII Colóquio Nacional APELF/AFIRSE - Lisboa 21-23 de Novembro de 1996) [A. ESTRELA e J. FERREIRA, orgs.]. Lisboa. AFIRSE Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 135-141.
- CAREY, M.N. (1994). «The Group Effect in Focus Groups: Planning, Implementing, and Interpreting Focus Group Research». in *Critical Issues in Qualitative Research Methods* [J.M. MORSE, ed.]. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 225-241.
- CARIDE GÓMEZ, J.A. e MEIRA CARTEA, P.A. (1995). «A Perspectiva Ecológica: Referências para o Conhecimento e a Práxis Educativa». in *Novas Metodologias em Educação* [A. DIAS DE CARVALHO, Org.]. Porto: Porto Editora Lda., pp. 135-169.
- CARNEIRO, A., LEITE, E. e MALPIQUE, M. (1983). *O Espaço Pedagógico*. Porto: Edições Afrontamento e GEP/MEU/CICFF.
- CARNEIRO, R. (1991). *Palavras do ministro da Educação. Roberto Carneiro, na Sessão de Abertura do Seminário sobre Financiamento e Avaliação do Ensino Superior*. (documento policopiado).
- CARO, F.G. (1982). «Pesquisa Avaliativa: Uma Visão Panorâmica». in *Avaliação de Programas Educacionais. Vicissitudes, Controvérsias, Desafios* [M.A.A. GOLDBERG e C.P. SOUSA PATO, eds.]. São Paulo: E.P.U., pp. 10-14.
- CAROÇO (Capitão de Fragata) e VIDAL PINHO (Capitão Tenente) (1989). *Abordagem Sistémica ao Treino (Modelo de Formação)* [comunicação apresentada no I Encontro Nacional de Formação de Formadores, Lisboa - documento Policopiado].
- CARR, W. (1990a). «Educational Theory and its Relation to Educational Practice». In *Handbook of Educational Ideas and Practices* [N. ENTWISTLE, ed.]. London: Routledge, pp. 100-109.
- CARR, W. (1990b). *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona: Editorial Laerts.
- CARR, W. (1990c). «La Distancia entre la Teoría y la Práctica». In *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona: Editorial Laerts, pp. 41-53.
- CARR, W. (1990d). «La Idea de "Método" en la Investigación Educativa». In *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación* [W. CARR]. Barcelona: Editorial Laerts, pp. 137-144.
- CARR, W. (1990e). «Puede ser Científica la Investigación Educativa?». In *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación* [W. CARR]. Barcelona: Editorial Laerts, pp. 107-123.

- CARR, W. (1990f). «Valores e Investigación Educacional». In *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación* [W. CARR]. Barcelona: Editorial Laerts, pp. 125-135.
- CARR, W. e KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRILHO RIBEIRO, A. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- CARTWRIGHT, D. (1974). «L'Analyse du Matériel Qualitatif». in *Les Méthodes de Recherche dans les Sciences Sociales* [L. FESTINGER e D. KATZ, eds.]. Paris: P.U.F., Vol. 2, pp. 481-537.
- CARVALHO, L.M. (1994). «Para uma Análise da Avaliação da Escola». *Boletim SPEF*, nº 10/11, pp. 33-51.
- CASSAGNE, J.-M.; DOMENC, M.; GUELFUCCI, B.; LARRUE, J. e REINERT, M. (1983). «"Etre Communiste, Ça Veut Dire Quoi?" - Contribution Méthodologique à l'Étude des Idéologies. Première Partie». *Psychologie et Education*, VII (1-2), pp. 115-140.
- CASSAGNE, J.-M.; DOMENC, M.; GUELFUCCI, B.; LARRUE, J. e REINERT, M. (1984). «"Etre Communiste, Ça Veut Dire Quoi?" - Contribution Méthodologique à l'Étude des Idéologies. Deuxième Partie: Comparaison des Analyses Thématique et Lexicale». *Psychologie et Education*, VII (1), pp. 51-75.
- CASSEL, C. e SYMON, G., eds. (1994). *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- CASTARÈDE, M.-F. (1985). «L'Entretien Clinique à Visée de Recherche». in *L'Entretien Clinique*. [C. CHILAND, (sous la direction de)]. Paris: PUF, pp. 118-145.
- CASTELLS, M. e IPOLA, E. (1982). *Prática Epistemológica e Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- CASTRO, P. (1995). «Contributos para a Comparação Crítica de Três Tradições em Psicologia Social: Atitudes, Representações Sociais e Cognição Social». *Psicologia*, 10 (3), pp. 155-173.
- CASTRO ALMEIDA, C.; LE BOTERF, G. e NÓVOA, A. (1992). «A Avaliação Participativa no decurso dos Projectos: uma Reflexão a partir de uma Experiência de Terreno». in *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* [A. ESTRELA e A. NÓVOA, eds.]. Lisboa: Educa, pp. 105-123.
- CAZDEN, C.B. (1986). «Classroom Discourse». in *Handbook of Research on Teaching* [T. WITTROCK, ed.]. New York: Macmillan, pp. 432-463.
- CELORRIO IBÁÑEZ, R. (1991). «Sistema de Evaluación de la UNED: Análisis y Resultados de una Encuesta». in *Teoría y Metodos de Evaluación* [A. MEDINA RIVILLA, coord.]. Madrid: Cincel, pp. 177-184.

- CENTRA, J.A. (1982). *Determining Faculty Effectiveness: Assessing Teaching, Research, and Service for Personnel Decisions and Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- C.E.R.I. (1973). *La Créativité de l'Ecole*. Paris: O.C.D.E.
- CHABROL, C. (1982). «A Qui Parle-t-on dans un Entretien d'Enquête?». *Connexions*, 38, pp. 107-121.
- CHABROL, C. (1988). «Un dinosaure de compromis: L'Entretien Non Directif de Recherche?». *Connexions*, 52 (2), pp. 59-66.
- CHABROL, C. (1992). «Représentations Sociales, Procès d'Ideologisation et Régularisations Psycho-socio-langagières dans les Réunions». in *Idéologies et Représentations Sociales* [V. AEBISCHER, J.-P. DECONCHY e E.M. LIPIANSKY]. Cousset (Fribourg) Suisse: Delval, pp. 87-96.
- CHALMERS, A.F. (1992). *What is this thing called Science?*: London: Milton Keynes, Open University Press, 2ª ed. (8ª reimpressão).
- CHAMPY, P. e ÉTÉVÉ, C., dirs. (1994). *Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation*. Paris: Nathan.
- CHARAUDEAU, P. (1982). «Eléments de Sémiolinguistique - d'une Théorie du Langage à une Analyse du Discours». *Connexions*, nº 38, pp. 7-30.
- CHARAUDEAU, P. (1995). «Une Analyse Sémiologique du Discours». *Langages*, 117, pp. 96-111.
- CHENÉ, A. (1988). «A Narrativa de Formação e a Formação de Formadores». in *O Método (Auto)Biográfico e a Formação* [A. NÓVOA e M. FINGER]. Lisboa: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional/Departamento de Recursos Humanos (DRH)-Ministério da Saúde, pp. 87-97.
- CHEVALLARD, Y. (1990). «Evaluation, Veridiction, Objectivation, La Relation Didactique comme Caprice et Miniature». in *L'Evaluateur en Révolution* (Actes des Rencontres Internationales sur l'Evaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989) [J. COLOMB et J. MARSENACH, eds.]. Paris: INRP, pp. 13-36.
- CHILAND, C., dir. (1985). *L'Entretien Clinique*. Paris: PUF.
- CHOPPIN, B.H. (1985). «Evaluation, Assessment, and Measurement». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol.3, pp. 1747-1748.
- CHORÃO, F. (1988). «Estrutura Organizacional e Factores de Eficácia dos Concelhos Directivos das Escolas Secundárias». in *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas. Actas do Encontro de 26 a 29 de Abril de 1988 sobre Práticas de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino não Superior* [J. BARROSO, coord.]. Lisboa: GEP/ME, pp. 99-107.

- CLAPIER-VALLADON, S. (1980). «L'Enquête Psycho-Sociale et son Analyse de Contenu». *Psychologie Française*, 25 (2), pp. 149-160.
- CLIMACO, M.C. (1988a). «A Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Não Superior - Análise do Modelo e das Práticas de Gestão». in *A Gestão do Sistema Escolar* [C.R.S.E.]. Lisboa: GEP-ME, pp. 11-52.
- CLIMACO, M.C. (1988b). «Práticas de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Não Superior». in *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas* (Actas do Encontro de 26 a 29 de Abril de 1988 sobre Práticas de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino não Superior) [J. BARROSO, coord.]. Lisboa: GEP-ME, pp. 39-51.
- CLIMACO, M.C. (1990). «A Avaliação e a Renovação das Escolas: Indicadores de Desempenho». *Inovação*, Vol.3(4), 109-116.
- CLIMACO, M.C. (1991a). «A Avaliação e os Indicadores de Desempenho nas Escolas». *GEP Educação* (BGEP-ME), 6, pp. 8-9.
- CLIMACO, M.C. (1991b). *Monitorização das Escolas Secundárias. Indicadores de Desempenho. Relatório 1*. Lisboa: GEP-ME.
- CLIMACO, M.C.; MORENO, L.B.; CALÇAS, N. e D'ESPINEY, R. (1988). *Práticas de Gestão. Ensino Preparatório e Secundário*. Lisboa: GEP-ME.
- CLYNE, S. (1985). «Adversary Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 1, pp. 210-212.
- C.O.D.E.S. (1967). *Situação e Opinião dos Universitários. Inquérito promovido pelas Direcções Gerais da Juventude Universitária Católica*. Lisboa: C.O.D.E.S. - Gabinete de Estudos e Projectos de Desenvolvimento Sócio-Económico, SCRL.
- COHEN, D.K. (1977). «Politics and Research: Evaluation of Social Action Programs in Education». in *Curriculum and Evaluation* [A.A. BELLACK e H.M. KLIBARD, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 442-467.
- COLE, R. (1991). «Participant Observer Research. An Activist Role». in *Participatory Action Research* [W.F. WHITE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 159-166.
- COLOMB, J. e MARSENACH, J. (1990a). «Introduction». in *L'Evaluateur en Révolution*. (Actes des Rencontres Internationales sur L'Evaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989 [J. COLOMB e J. MARSENACH, eds.]. Paris: I.N.R.P., pp. 7-10.
- COLOMB, J. e MARSENACH, J., eds., (1990b). *L'Evaluateur en Révolution* (Actes des Rencontres Internationales sur l'Evaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989). Paris: I.N.R.P.
- COMBS, A.W. (1972). «Some Basic Concepts for Teacher Education». *The Journal of Teacher Education*, 23 (3), pp. 286-290.

- COMBS, A.W.; BLUME, R.A.; NEWMAN, A.J. e WASS, H.L. (1978). *The Professional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston: Allyn & Bacon.
- COOK, T.D.; COOK, F.L. e MARK, M.M. (1982). «Modèle Expérimentaux et Quasi Expérimentaux en Recherche Evaluative: une introduction». in *Introduction aux Méthodes de Recherche Evaluative* [R. LECOMTE e L. RUTMAN, eds.]. Ottawa: Les Presses de l'Université Laval, pp. 105-141.
- COOK, T.D. e REICHARDT, Ch. S., eds. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata.
- COOKSON Jr., P.W. (1994). «The Power Discourse: Elite Narratives and Educational Policy Formation». in *Researching the Powerful in Education* [G. WALFORD, ed.]. London: UCL Press, pp. 116-130.
- COOMBS, P.H. (1981). «Que é Planejamento Educacional?». in *Fundamentos de Planejamento Educacional* [P.H. COOMBS, C.A. ANDERSON, R. POIGNANT, J. HALLAK e C.E. BEEBY]. São Paulo: Cultrix, pp. 3-61.
- COOMBS, P.H.; ANDERSON, C.A.; POIGNANT, R.; HALLAK, J. e BEEBY, C.E. (1981). *Fundamentos de Planejamento Educacional*. São Paulo: Cultrix.
- COOMER, D.L. (1985). «Evaluation in Vocational and Industrial Education». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 3, pp. 1757-1760.
- COOPER, J.M. e al. (1982). *Classroom Teaching Skills*. Lexington: Heath and Comp.
- CORTAZZI, M. (1993). *Narrative Analysis*. London: The Falmer Press.
- COSTA, M.P.T. e PARENTE, F.C. (1996). «A Avaliação da Licenciatura em Ciências Geofísicas da Faculdade de Ciências». [in *A Avaliação das Instituições de Ensino Superior - Os Cursos de Licenciaturas em Física na Universidade de Lisboa*]. *Cadernos de Avaliação*, Vol.1, nº 2, pp. 51-68.
- COSTA PEREIRA, F.J. e VALENTE DOS SANTOS, J.L. (1989). *Marinha de Guerra Portuguesa - Escola de Máquinas. Experiência de Formação* (comunicação apresentada no I Encontro Nacional de Formação de Formadores, Lisboa - documento policopiado).
- COSTANZA, A.J. (1991). «Participatory Action Research. A View from the ACTWU». in *Participatory Action Research* [W.F. WHITE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 70-76.
- COTTA VOZ, Y. (1991). *Etude Terminologique et Sociolinguistique des Termes utilisés pour la mise en place d'un Projet d'Etablissement Scolaire* (Maitrise de Letres - Option Linguistique). Paris: Université de la Sorbonne Nouvelle.

- COTTA VOZ, Y. (1992). *Comment s'Évalue un Curriculum? Etat de la Question. Questions pour une Recherche* (Mémoire de D.E.A. en Sciences de l'Éducation). Grenoble: Université des Sciences Sociales de Grenoble.
- COTTA VOZ, Y. (1996). *Existe-t-il encore des Modèles pour Évaluer le Curriculum?* (documento policopiado).
- COTTLE, T.J. (1991). «The Life Study: On Mutual Recognition and the Subjective Inquiry». in *Field Research: A Sourcebook and Field Manual* [R.G. BURGESS, ed.]. Londres: Routledge, pp. 123-128.
- COUDRAY, R. (1990). «Une Expérience d'Audit Participatif dans les Établissements d'Enseignement Agricole». in *L'Évaluateur en Révolution* (Actes des Rencontres Internationales sur l'Évaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989) [J. COLOMB e J. MARSENACH eds.]. Paris: I.N.R.P., pp. 51-63.
- COULON, A. (1994). «Enseignants, devenez aussi des Ethnographes». *Bulletin AFIRSE*, 15, pp. 1-2.
- COUSINS, J.B. e EARL, L.M. (1992). «The Case for Participatory Evaluation». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (4), pp. 397-418.
- CRABB, N.T.; MORACCO, J.C. e BENDER, R.C. (1983). «A Comparative Study of Empathy Training with Programmed Instruction for Lay Helpers». *Journal of Counseling Psychology*, 30 (2), pp. 221-226.
- CRAHAY, M., éd. (1994). *Évaluation et Analyse des Établissements de Formation*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- C.R.E. (1996). *Institutional Evaluation. A Programme of CRE, The Association of European Universities*, Genève: C.R.E.
- CRITES, J.O. (1961). «A Model for the Measurement for Vocational Maturity». *Journal of Counseling Psychology*, 8 (3), pp. 255-259.
- CROMBÉ, P. (1991). «Intelligence Artificielle et Psychologie Cognitive». in *La Recherche en Psychologie (Domaines et Méthodes)* [J.-P. ROSSI]. Paris: Dunod, pp. 157-196.
- CRONBACH, L.J. (1957). «The Two Disciplines of Scientific Psychology». *American Psychologist*, 12, pp. 671-684.
- CRONBACH, L.J. (1975). «Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology». *American Psychologist*, February, pp. 116-127.
- CRONBACH, L. (1980). «Aperfeiçoamento de Cursos por meio de Avaliação». in *Curriculo: Análise e Debate* [R.G. MESSIK, L. PAIXÃO e L.R. BASTOS, orgs.]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 60-77.

- CRONBACH, L.J. and associates (1986). «Ninety-five Theses for Program-Evaluation». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp.405-412.
- CRONBACH, L.J. e FURBY, L. (1970). « How we Should Measure "Change" - Or Should we?». *Psychological Bulletin*, 4 (1), pp. 68-80.
- CRONBACH, L.J. e GLEESER, G. (1953). «Assessing Similarity Between profiles». *Psychological Bulletin*, 50 (6), pp. 456-473.
- CRONBACH, L.J. e MEEHL, P.E. (1985). «Construct Validity in Psychological Tests». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.] Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 225-238.
- CROZIER, M., dir. (1990). *L'Evaluation des Performances Pédagogiques des Etablissements Universitaires. Rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (Rapport du Groupe de Travail Présidé par Michel Crozier)*. Paris: La Documentation Française.
- C.R.S.E. (1987). *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: GEP/ME.
- C.R.S.E. (1988a) *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: GEP/ME.
- C.R.S.E. (1988b). *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: GEP/ME.
- C.R.S.E. (1988e). *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. Lisboa: G.E.P./M.E.
- C.R.S.E. (1988f). *Planeamento Educativo*. Lisboa: GEP/ME.
- C.R.U.P. (1996). *Repensar o Ensino Superior. 1 - Diversificação, Mobilidade, e Organização Curricular*. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- CRUZ, J.F.; ALMEIDA, L.S. e GONÇALVES, O.F., eds. (1985). *Intervenção Psicológica na Educação* (I Encontro Nacional de Intervenção Psicológica na Educação). Porto: A.P.L.P.
- DAMAS, M.J. e DE KETELE, J.-M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Almedina.
- D'ANTOLA, A. (1976). *A Observação na Avaliação Escolar*. S. Paulo: Edições Loyola.
- DANVERS, F. (1992). *700 Mots-Clefs pour l'Education. 500 Ouvrages Recensés (1981-1991)*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- DAVIES, G. (1991). *Higher Education Funding of British Universities*. (comunicação apresentada no Seminário sobre Financiamento e Avaliação do Ensino Superior - documento policopiado).

- DAVIS, N.T., MCCARTHY, B.J., SHAW, K.L. e SIDAMA-TABBAA, A. (1993). «Transitions from Objectivism to Constructivism in Science Education». *International Journal of Science Education*, Vol. 15, Nº 6, pp. 627-636.
- DAY, C. (1992). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores, in *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* [A. ESTRELA e A. NÓVOA, eds.]. Lisboa: Educa, pp. 89-104.
- DEAN, J.P. e WHYTE, W.F. (1985). «"How do you Know if the Informant is Telling the truth?"». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 179-188.
- DEBEAUVAIS, M. (1982). «Remarques sur la "Demarche Clinique" et sur la "Demarche Experimentale"». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 37-46.
- DEBESSE, M. e MIALARET, G., eds. (1969). *Traité des Sciences Pédagogiques*, vol. 1, *Introduction*. Paris: P.U.F.
- DEBESSE, M. e MIALARET, G., eds. (1971). *Traité des Sciences Pédagogiques*, vol. 2, *Histoire de la Pédagogie*. Paris: P.U.F.
- DEBESSE, M. e MIALARET, G., eds. (1974). *Traité des Sciences Pédagogiques*, vol. 6, *Aspects Sociaux de l'Education*. Paris: P.U.F.
- DEBESSE, M. e MIALARET, G., eds. (1978) *Traité des Sciences Pédagogiques*, vol. 8, *Education Permanente et Animation Socioculturelle*. Paris: P.U.F.
- DEBESSE, M. e MIALARET, G., eds. (1980). *Tratado de Ciências Pedagógicas*, vol. 11, *La Función Docente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- DEGRACIE, J.S., MERRIL, B. e ZAHARIS, J.K. (1994). «Implications of Using the Revised Program Evaluation Standards in Local Education Agencies». *Journal of Experimental Education*, vol. 63, nº 1, pp. 45-53.
- DE KETELE, J.-M. (1990). «Synthèse des Communications du Thème 3: "L'Évaluation face aux Objectifs Terminaux d'Intégration"», in *L'Évaluateur en Révolution* (Actes des Rencontres Internationales sur l'Évaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989) [J. COLOMB et J. MARSENACH, eds.]. Paris: INRP, pp. 169-185.
- DE KETELE, J.-M. (1993). «L'Évaluation conjugée en Paradigmes». *Revue Française de Pédagogie*, nº 103, pp. 59-80.
- DE KETELE, J.-M. e ROEGIERS, X. (1991). «Le Recueil d'Information, L'Évaluation, le Contrôle, la Mesure, la Recherche: Serviteurs et Maîtres». in *Les Évaluations* (Colloque International de l'A.F.I.R.S.E. - Carcassonne, 9-10-11 Mars 1991 - Informations sur le Colloque et Communications) [A.F.I.R.S.E.]. Toulouse: A.F.I.R.S.E., pp. 36-43.

- DE KETELE, J.-M. e ROEGIERS, X. (1993). *Méthodologie de Recueil d'Informations. Fondements des Méthodes d'Observations, de Questionnaires, d'Interviews et d'Etudes de Documents*. Bruxelles: De Boeck. 2ª ed.
- DELAMONT, S. (1987). *Interacção na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DE LANDSHEERE, G. (1976). *Avaliação Contínua e Exames. Noções de Docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DE LANDSHEERE, G. (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote.
- DE LANDSHEERE, G. (1990). «L'Epistemologie de la Recherche en Education» in *La Méthodologie de la Recherche en Education* (Actes du Colloque International de Pedagogie Experimentale de Langue Française - 21-23, Mai 1988) [A. ESTRELA, A. NÓVOA, A. RODRIGUES, E. FALCÃO e P. ROSADO PINTO, eds.]. Lisboa: A.I.P.E.L.F. Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 45-54.
- DE LANDSHEERE, G. (1992). *Dictionnaire de l'Evaluation et de la Recherche en Education*. Paris: P.U.F.
- DE LA ORDEN, A. (1988). «Departamento e Investigación en la Escuela». *Apuntes de Educación*, 30, pp. 9-12.
- DE LA ORDEN, A. (1990). «Evaluación, Selección y Promoción del Profesor Universitario». *Revista Complutense de Educación*, Vol. 1 (1), pp. 11-29.
- DE LA ORDEN, A. (1993). *Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria*. Lisboa (documento policopiado).
- DE LEEUW, E.D. e VAN DER ZOUWEN, J. (1992). «Data Quality and Mode of Data Collection: Meta-Analysis and Explanatory Model». in *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes/Quality of Information in Sample Surveys* [L. LEBART, ed.]. Paris: Dunod, pp. 11-31.
- DELORME, C., dir. (1992). *L'Evaluation en Questions*. Paris: Les Editions ESF.
- DeMAIO, T. J., ed. (1983a). *Approaches to Developing Questionnaires* (Statistical Policy Working Paper 10). Washington DC: Office of Management and Budget.
- DeMAIO, T.J. (1983b). «Learning From Interviewers». in *Approaches to Developing Questionnaires* (Statistical Policy Working Paper 10) [T.J. DeMAIO, ed.]. Washington DC: Office of Management and Budget, pp. 119-124.
- DeMAIO, T.J. (1983c). «Overview». in *Approaches to Developing Questionnaires* (Statistical Policy Working Paper 10) [T.J. DeMAIO, ed.]. Washington DC: Office of Management and Budget, pp. 3-10.

- DENOUX, P. e DURAND, A. (1983). «La Fiction d'Avoir Été - Entretien Psychologique et Recherche des Idéologies». *Psychologie et Education*, VII (1-2); pp. 99-113.
- DENZIN, N.K. (1985a). «The Logic of Naturalistic Inquiry». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 37-43.
- DENZIN, N.K. (1985b). «Triangulation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 9, pp. 5293-5295.
- DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S., eds. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA-ASSOCIAÇÃO DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES (1990). *A Componente de Psicologia na Formação de Professores [Actas do 1º Seminário]*. Évora: DPEUE-APP.
- DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA-ASSOCIAÇÃO DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES (1993). *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos [3º e 4º Seminários]*. Évora: DPEUE/APP.
- DE PERETTI, A. (1975). «Carl Rogers e a Orientação Não-Directiva em Pedagogia». in *Pedagogia e Psicologia dos Grupos [A.R.I.P.]*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 109-127.
- DEROO, M. e DUSSAIX, A.-M. (1980). *Pratique et Analyse des Enquêtes par Sondage*. Paris: P.U.F.
- D'ESPINEY, R. (1988). *Práticas de Gestão. Ensino Preparatório e Secundário*. Lisboa: GEP/ME.
- D'ESPINEY, R. e CANÁRIO, R., orgs. (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto Eco, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. Lisboa: I.I.E.
- DETRY, B. e LOPO, T.P. (1991). «Análise de Conteúdo: A Construção de Dicionários». *Inovação*, Vol. 4, Nº 2-3, pp. 9-32.
- DEY, I. (1995). «Reducing Fragmentation in Qualitative Research». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 69-79.
- D'HAINAUT, L. (1982). *Analyse et Régulation des Systèmes Educatifs. Un Cadre Conceptuel*. Paris: Editions Labor/Fernand Nathan.

- DIAMOND, E.E. (1985). «Development of the Joint Committee Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials». *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 18 (2), pp. 51-57.
- DIAS DE CARVALHO, A. (1985). «Das Ciências da Educação à Ciência da Educação». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIX, pp. 293-305.
- DIAS DE CARVALHO, A., org. (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora Lda.
- DIAZ-AGUADO, F.J. (1983). «Las Espectativas en la Interacción Profesor-Alumno». *Revista Española de Pedagogia*, Ano XLI, 162, pp. ...
- DIAZ NOGUERA, M.D. e RODRIGUEZ ROMERO, M. Del M. (1991). «Análisis de las propuestas de Evaluación en diversos Programas de Formación en Escuelas de Magisterio y Facultades de C.C.E.E.». in *Teoría y Metodos de Evaluación*. [A. MEDINA RIVILLA, coord.]. Madrid: Cincel, pp. 193-210.
- DIET, E. (1988). «Une Pratique de Formation: Les Entretiens de Bilan dans un Cadre Institutionnalisé». *Connexions*, 52 (2), pp. 107-122.
- DIGNEFFE, F. e BECKERS, M. (1995). «De l'Individuel au Social: L'Approche Biographique». in *Pratiques et Méthodes de Recherche en Sciences Sociales* [L. ALBARELLO, F. DIGNEFFE, J.-P. HIERNAUX, C. MAROY, D. RUQUOY e P. de SAINT-GEORGES]. Paris: Armand Colin, pp. 145-173.
- DILLON, J.T. (1990). *The Practice of Questioning*. London: Routledge.
- DINO CARELLI, M. e MORRIS, J.G., eds. (1979). *Educational Research in Europe: Equality of Opportunity Reconsidered: Values in Education for Tomorrow* (Third European Colloquy for Directors of Nacional Research Institutions in Education. Hamburg: 12-14 September, 1978). Hamburgo: Swets & Zeitlinger-Lisse [Unesco Institute for Educatio & Council of Europe].
- DOCKRELL, W.B. (1985). «Ethical Considerations in Research». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 3, pp. 1715-1720.
- DOCKRELL, W.B. e HAMILTON, D. (1983). *Nuevas Reflexiones sobre la Investigacion Educativa*. Madrid: Narcea.
- DODGE, R.N. (1983). «Using Record Checks». in *Approaches to Developing Questionnaires* (Statistical Policy Working Paper 10) [T.J. DeMAIO, ed.]. Washington DC: Office of Management and Budget, pp. 137-149.
- DOISE, W. (1992). «L'Ancrage dans les Etudes sur les Représentations Sociales». *Bulletin de Psychologie*, XLV (405), pp. 189-195.

- DOMINICÉ, P. e ROUSSON, M., eds. (1981). *L'Education des Adultes et ses Effets*. Berne: Peter Lang.
- DORNA, A. e BROMBERG, M. (1985). «Communication Persuasive et Logiques Persuasives: Deux Expériences en Situation de Laboratoire». *Psychologie Française*, 30 (1), pp. 41-50.
- DORNA, A. e GHIGLIONE, R. (1989a). «Conclusion Ouverte». in *Je Vous Ai Compris - Ou l'Analyse des Discours Politiques* [R. GHIGLIONE, ed.]. Paris: Armand Colin, pp. 163-168.
- DORNA, A. e GHIGLIONE, R. (1989b). «Le Discours Politique, d'Hier et d'Aujourd'hui». in *Je Vous Ai Compris - Ou l'Analyse des Discours Politiques* [R. GHIGLIONE, ed.]. Paris: Armand Colin, pp. 15-37.
- DORR-BREMME, D.W. (1985). «Naturalistic Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, 6, pp. 3490-3492.
- DOTTRENS, R. e MIALARET, G. (1969). «Le Développement des Sciences Pédagogiques et leur Etat Actuel». in *Traité des Sciences Pédagogiques* [M. DEBESSE e G. MIALARET, eds.]. Paris: P.U.F., vol. 1, pp. 19-79.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J.-B. e MEVEL, J.-P. [(s/d.) - (1973)]. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Editora Cultrix.
- DUCROT, O. e TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*. Paris: Editions du Seuil.
- DULONG, R. (1994). «Peut-on Parler des HLM Sans Faire Leur Reputaion?» in *La Construction Interactive du Quotidien* [A. TROGNON, U. DAUSENDSCHÖN-GAY, U. KRAFTT e C. RIBONI]. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 223-234.
- DUPONT, P. (1985). *A Dinâmica do Grupo Turma*. Coimbra: Coimbra Editora.
- DUPONT, P. (1987). *Prática de Aula. Dominio Relacional*. Coimbra: Coimbra Editora.
- DURU-BELLAT, M. (1990). «Anexe 2 - Réflexions sur les Problèmes Scientifiques posés par l'Evaluation. Evaluer, une Pratique Scientifique? En tout cas, un Débat Scientifique dans les Sciences de l'Education ... ». in *L'Evaluation des Performances Pédagogiques des Etablissements Universitaires. Rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (Rapport du Groupe de Travail Présidé par Michel Crozier)* [M. CROZIER (dir.)]. Paris: La Documentation Française, pp. 83-87.
- DUSSAIX, A.-M. e GROSBAS, J.-M. (1993a). *Les Sondages: Principes et Méthodes*. Paris: P.U.F.

- DUSSAIX, A.-M. e GROSBRAS, J.-M. (1993b). «Sondages et Qualité des Données». in *Traitements Statistiques des Enquêtes* [D. GRANGÉ e L. LEBART, L., eds.]. Paris: Dunod, pp.21-52.
- EALES, S. (1987). «Case Study 6: How Pupils Read School Assemblies». in *Interviewing in Educational Research* [J. POWNEY e M. WATTS]. London: Routledge and Kegan Paul, pp. 106-116.
- EBBUTT, D. (1987). «Case Study 5: Interviewing Groups of Students». in *Interviewing in Educational Research* [J. POWNEY e M. WATTS]. London: Routledge and Kegan Paul, pp. 100-106.
- EIDE, K. (1992). «El Intercambio entre Evaluación y Autonomía: Quién engaña a quién?». *Revista de Educación*, N° 299, pp. 143-153.
- EISNER, E.W. (1986). «Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Function in Educational Evaluation». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G. F. MADAUS; M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 335-347.
- ELDEN, M. e LEVIN, M. (1991). «Cogenerative Learning. Bringing Participation into Action Research». in *Participatory Action Research* [W.F. WHITE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 127-142.
- ELLIS, C., KIESINGER, C.E. e TILLMANN-HEALY, L.M. (1997). «Interactive Interviewing. Talking About Emotional Experience». in *Reflexivity & Voice* [R. HERTZ, ed.]. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 119-149.
- ELLSWORTH, E. (1989). «Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy». *Harvard Educational Review*, Vol. 59, N° 3, pp. 297-324.
- EMIHOVICH, C. (1995). «Distancing Passion: Narratives in Social Sciences». in *Life History and Narrative* [J.A. HATCH e R. WIESNIEWSKI, Eds.]. London: The Falmer Press, pp. 37-48.
- ENTWISTLE, N., ed. (1990). *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge.
- ERAUT, M. (1985). «Intrinsic Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 5, pp. 2688-2689.
- ERICKSON, F. (1987). «Conceptions of School Culture: An Overview». *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), pp. 11-24.
- ESCOTET, M.A. (1990). *Evaluación Institucional Universitaria*. Buenos Aires: Editorial Losada.

- ESTEVEES, A.J. e STOER, S., orgs. (1992). *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- ESTRELA, A. (s/d). *Dinâmica de Classe. Perspectiva Histórica*. Lisboa. (documento policopiado).
- ESTRELA, A. (1982a). «Pedagogia ou Ciências da Educação?». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 16, pp. 125-131.
- ESTRELA, A. (1983). «A Observação ao serviço da Formação de Professores». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 17, pp. 129-141.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: I.N.I.C.
- ESTRELA, A. (1985). «Observação e Avaliação em Pedagogia». In *Intervenção Psicológica na Educação*. (I Encontro Nacional de Intervenção Psicológica na Educação) [J.F. CRUZ, L.S. ALMEIDA e O.F. GONÇALVES, eds.]. Porto: A.P.L.P., pp. 387-390.
- ESTRELA, A. (1986). «Projecto FOCO - Uma Experiência de Formação de Professores por Competências». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 20, pp. 447-461.
- ESTRELA, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A., CANARIO, R. e FERREIRA, J., eds. (1996). *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. (Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE). Lisboa: AFIRSE Portuguesa e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, A. e ESTRELA, M.T. (1977). «Essai d'Application de la Technique des Incidents Critiques à la Formation des Enseignants - Perspective du Changement de l'Attitude et du Comportement». *Les Sciences de l'Education* (tiré à part), pp. 3-35.
- ESTRELA, A. e FALCÃO, M.E. (1990). «Para uma Definição do Estudo Epistemológico das Ciências da Educação». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, pp. 367-372.
- ESTRELA, A. e FALCÃO, M.E., eds. (1991). *A Metodologia de Investigação em Educação*. Lisboa: A.F.I.R.S.E./A.I.P.E.L.F. Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, A. e FALCÃO, M.E., eds. (1992a). *Investigação-Ação em Educação. Problemas e Tendências/Recherche-Action en Education. Problèmes et Tendances* (I Colloque National - Lisbonne - Universidade de Lisboa - 9-10 Février 1990). Lisboa: A.F.I.R.S.E./A.I.P.E.L.F. Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- ESTRELA, A. e FALCÃO, M.E., eds. (1992b). *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia/La Réforme Curriculaire de L'Enseignement au Portugal et dans les Pays de la Communauté Européenne*. Lisboa: A.F.I.R.S.E. Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, A. FERNANDES, R., F. COSTA, I. NARCISO e O. VALÉRIO, eds. (1997). *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino* (Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação). Porto: S.P.C.E.
- ESTRELA, A. e FERREIRA, J., eds. (1994). *Desenvolvimento Curricular e Didática das Disciplinas/Developpement Curriculaire et Didactique des Disciplines*. Lisboa: A.F.I.R.S.E. Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, A. e FERREIRA, J., orgs. (1997). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação / Méthodes et Techniques de Recherche Scientifique en Education*. (VII Colóquio Nacional APELF/AFIRSE - Lisboa 21-23 de Novembro de 1996). Lisboa: AFIRSE Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, A.; FERREIRA, J. e CAETANO, A.P., eds. (1993). *Avaliação em Educação/ Evaluation en Education*. Lisboa: A.F.I.R.S.E. Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, A. e NÓVOA, A., eds. (1992). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa.
- ESTRELA, A.; NÓVOA, A.; RODRIGUES, A.; FALCÃO, E. e ROSADO PINTO, P., eds. (1990). *La Méthodologie de la Recherche en Education* (Actes du Colloque Internationale de Pedagogie Experimentale de Langue Française.- 21-23; Mai 1988) Lisboa: A.I.P.E.L.F. Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, A e RODRIGUES, P. (1995). «Nota de Apresentação». in *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* [A. ESTRELA e P. RODRIGUES, (Orgs.)]. Lisboa: Edições Colibri, pp. 7-11.
- ESTRELA, A e RODRIGUES, P., orgs., (1995). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- ESTRELA, A.; RODRIGUES, P. e GRILO, J. (1991). *Contributos para a Caracterização das Condições de Vida e de Formação dos Estudantes. Oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Sugestões em Ordem a uma Melhoria da Situação. Vol 2 - Análise da "Retenção Escolar"*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- ESTRELA, A.; RODRIGUES, P.; GRILLO, J. e MOREIRA, J. (1990). *Contributos para a Caracterização das Condições de Vida e de Formação dos Estudantes Oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Sugestões em Ordem a uma Melhoria da Situação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, M.T. (1984). «Relação Pedagógica, Contrato, Transacção ou Ultimatum?». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 18, pp. 63-73.
- ESTRELA, M.T. (1985a). «Buts et Fonctions des Comportements Deviants aux Règles de la Classe». *Les Sciences de l'Education*, 1-2, pp. 177-190.
- ESTRELA, M.T. (1985b). «Observação e Explicação em Pedagogia». in *Intervenção Psicológica em Educação I Encontro Nacional de Intervenção Psicológica na Educação* [J.F. CRUZ, L.S. ALMEIDA e O.F. GONÇALVES, eds.]. Porto: A.P.L.P., pp. 405-412.
- ESTRELA, M.T. (1986b). «Novos Paradigmas e Velhos Problemas - Reflexões a propósito da Investigação Educacional». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, pp. 123-134.
- ESTRELA, M.T. (1986c). *Une Etude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: I.N.I.C.
- ESTRELA, M.T. (1990). «La Formation des Professeurs au Portugal». *Les Sciences de l'Education*, 3-4, pp. 173-188.
- ESTRELA, M.T. (1992). «En Défense de la Pédagogie en tant que Science». *Les Sciences de l'Education*, 5, pp. 99-105.
- ESTRELA, M.T. (1993). «Temps d'Ecole, Temps de Vie (?)». in *Temps, Education, Sociétés* (Colloque de Caen, 20-22 Mai 1993) [A.F.I.R.S.E.]. Paris: ANDSHA - Matrice, vol. 2, pp. 59-64.
- ESTRELA, M.T. e ESTRELA, A. (1977). *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ESTRELA, M.T. e ESTRELA, A. (1978). *Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ESTRELA, M.T.; ESTRELA, A.; MIRANDA, G.M.; CASTRO, M.P.T. e RODRIGUES, P. (1991). *Curso de Educadores de Infância. Um Estudo de Avaliação*. Lisboa: G.E.P./M.E.
- ESTRELA, M.T.; ESTRELA, A.; VAZA, A.; FRADINHO, C.; PEDRO, M.H.; SABIDO, M.A.F.; MIRA, M.F. e FERRÃO, M.M.C.G. (1991). *Curso do Magistério Primário. Um Estudo de Avaliação*. Lisboa: G.E.P./M.E.

- EVANS, N. (1987). «Case Study 3: Evaluating In-Service Work». in *Interviewing in Educational Research* [J. POWNEY e M. WATTS]. London: Routledge and Kegan Paul, pp. 86-94.
- FANSELOW, F.J. (1978). «Breaking the Rules of the Classroom Game Through Self-Analysis in *Teaching English as a Second Language and Bilingual Education: Themes Practices, Viewpoints* [R.L. LIGHT e A.H. OSMAN, eds.]. New York: New York State ESOL/BEA, pp. 145-166.
- FARR, R.M. (1992). «Les Représentations Sociales: La Théorie et ses Critiques». *Bulletin de Psychologie*, XLV (405), pp. 183-188.
- FAVRE, B. (1984). «Innovations, Formation des Enseignants et Modes de Regulation des Systèmes Scolaires, Réflexions sur les Résultats d'une Enquête sur la Formation des Enseignants Genevois à la Nouvelle Méthodologie de Français». *Les Sciences de l'Education*, 3, pp. 71-106.
- FELDMAN, M.S. (1995). *Strategies for Interpreting Qualitative Data*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- FERNANDES, D. (1994). «Contornos de uma Experiência de Avaliação desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993)». *Boletim.SPEF*, nº 10/11, pp. 7-32.
- FERNANDES, D. e BRANCO, I. (1990). «Conceitos Básicos em Avaliação de Programas Educativos». *Inovação*, 3 (4), pp. 9-18.
- FERNANDES, M.R. [(s/d) - (1986)]. «Teorias Explicativas da Atribuição Causal do Sucesso e Insucesso Escolar». *Investigação e Educação*, 3 [Lisboa: Centro de Documentação em Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa].
- FERNANDES, R. e ESTEVES, M. (1995). «Estrutura e Recursos de Investigação Educacional». in *A Investigação Educacional em Portugal* [B.P. CAMPOS, org.]. Lisboa: I.I.E., pp. 27-52.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1991). Metaevaluación Teledidáctica: Cuasi-Sistémico Vector Crítico Resultante». in *Teoria y Metodos de Evaluacion* [A. MEDINA RIVILLA, coord.]. Madrid: Cincel, pp. 15-38.
- FERNANDEZ SÁNCHEZ, J. (1991). «La Evaluación de la Calidad Docente». in *Teoria y Metodos de Evaluacion* [A. MEDINA RIVILLA, coord.]. Madrid: Cincel, pp. 157-168.
- FERRASSE, J. (1982). «L'Identité des Sciences de l'Education (Constacts et Perspectives)». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 31-36.
- FERREIRA, V. (1986). «O Inquérito por Questionário na Construção dos Dados Sociológicos». in *Metodologia das Ciências Sociais* [A. SANTOS SILVA e J. MADUREIRA PINTO, orgs.]. Porto: Edições Afrontamento, pp. 165-196.

- FERREIRA GOMES, J. (1977a). «Apontamentos para a História da Formação Psicopedagógica de Professores no Ensino Secundário». in *Dez Estudos Pedagógicos* [J. FERREIRA GOMES]. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 251-286.
- FERREIRA GOMES, J. (1977b). *Dez Estudos Pedagógicos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- FERREIRA MARQUES, J.H. (1971a). «O Problema da Validade da Psicologia Diferencial». *Revista da Faculdade de Letras de Lisboa*, 3ª Série, 14, pp. 7-31.
- FERRER CORREIA, A. (1981). *Sobre o Problema das Autonomias Universitárias*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- FERRY, G. (1982). «De la Pédagogie aux Sciences de l'Education». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 148-159.
- FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation. Les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Bordas/Dunod.
- FESTINGER, L. e KATZ, D., eds. (1974b). *Les Méthodes de Recherche dans les Sciences Sociales*. Paris: P.U.F.
- FIELD, J. (1987). «Case Study I: Education in Sex and Personal Relationships». in *Interviewing in Educational Research* [J. POWNEY e M. WATTS]. London: Routledge and Kegan Paul, pp. 55-71.
- FIGARI, G. (1985). «Un Essai d'Intégration de la Démarche de Recherche à la Pratique Innovante». *Revue Française de Pédagogie*, 70, pp. 95-109.
- FIGARI, G. (1987). «Evaluation et/ou Audit?». *Education Permanente*, 91, pp. 63-67.
- FIGARI, G. (1988). «Se Former à l'Ingénierie de la Formation par l'Action de la Recherche. Un Axe de Formation d'Enseignants, de Formateurs et de Responsables de Formation». *Education Permanente*, 96, pp. 243-247.
- FIGARI, G. (1990a). «Evaluation des Etablissements Scolaires: l'Actualité interpelle la Recherche». *Bulletin ADMEE*, 90 (2), pp. 2-7.
- FIGARI, G. (1990b). «Le "Projet d'Etablissement" et son "Référentiel"». In *L'Etablissement. Politique Nationale ou Stratégie Locale?* [A.E.C.S.E.]. Paris: AECSE, pp. 127-131.
- FIGARI, G. (1990c). «L'Evaluateur face aux Risques de L'Audit d'un Dispositif de Formation». in *L'Evaluateur en Révolution* (Actes des Rencontres Internationales sur l'Evaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989) [J. COLOMB et J. MARSENACH, eds.]. Paris: INRP, pp. 65-74.
- FIGARI, G. (1990d). «Synthèse des Communications du Thème n° 1: "L'Evaluation du Fonctionnement des Institutions"». in *L'Evaluateur en Révolution* (Actes des Rencontres Internationales sur l'Evaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989) [J. COLOMB et J. MARSENACH, eds.]. Paris: INRP, pp. 39-44.

- FIGARI, G. (1991a). «Etudes sur la Demarche de Project: Recherche d'un Référentiel pour le Projet Educatif d'Etablissement». *Revue Française de Pédagogie*, 94 (1), pp. 49-62.
- FIGARI, G. (1991b). «L'Evaluateur face au Doute Méthodologique lors de l'Audit d'un Dispositif de Formation». *Mesure et Evaluation en Education*, 13 (4), pp. 5-21.
- FIGARI, G. (1991c). *Pour une Référencialization des Dispositifs Educatifs. Recherche d'un Modèle d'Analyse des Fonctions de Conception et d'Evaluation*. Grenoble: Université des Sciences Sociales de Grenoble [Rapport de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches].
- FIGARI, G. (1991d). «Pour une Référencialization des Pratiques d'Evaluation des Etablissements Scolaires». in *Les Evaluations* (Colloque International de l'A.F.I.R.S.E. - Carcassone, 9-10-11 Mars 1991- Informations sur le Colloque et Communications) [A.F.I.R.S.E.]. Toulouse: A.F.I.R.S.E., pp. 47-50
- FIGARI, G. (1992a). «Auditer ou Evaluer un Dispositif de Formation». *Formation et Technologies*, 1 (2-3), pp. 63-75.
- FIGARI, G. (1992b). «Le Project Educatif des Mesostructures et le Curriculum». in *A Reforma Curricular em Portugal e nos Paisés da Comunidade Europeia/La Réforme Curriculaire de L'Enseignement au Portugal et dans les Pays de la Communauté Européenne* [A. ESTRELA e M.E. FALCÃO, eds.]. Lisboa: A.F.I.R.S.E. Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 221-241.
- FIGARI, G. (1992c). «Para uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino». In *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* [A. ESTRELA e A. NÓVOA, eds.]. Lisboa: Educa, pp. 15-72.
- FIGARI, G. (1993a). «L'Audit: Un Préalable à l'Evaluation d'un Dispositif de Formation». In *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'APELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 283-296.
- FIGARI, G. (1993b). «Quel Système de Références pour Evaluer une Mésosstructure Educative?». in *L'Evaluation Institutionnelle en Milieu Scolaire. Logiques. Enjeux, Rôles et Responsabilités des Différents Acteurs* [D. MASSE, dir.]. Sherbrooke: Editions du CRP/Faculté d'Education-Université de Sherbrooke, pp. 27-54.
- FIGARI, G. (1994a). *Evaluer: Quel Référentiel?*. Bruxelles: De Boeck.
- FIGARI, G. (1994b). «Points et Contrepoints d'une Revue de Bibliographique». in *Evaluation et Analyse des Etablissements de Formation* [M. CRAHAY, ed.]. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, pp. 27-32.

FIGARI, G. (1995). «A Auditoria: Acto-Prévio à Avaliação de um Dispositivo de Formação». in *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* [A. ESTRELA e P. RODRIGUES, (Orgs.)]. Lisboa: Edições Colibri, pp. 37-50.

FIGARI, G. (1996a). «Un Apport des Sciences de l'Education à la Professionnalité du Consultant en Formation: le Champ de l'Evaluation». in *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho/Formation, Savoirs Professionnels et Situations de Travail* (Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF-AFIRSE - Lisboa 16-18 de Novembro de 1995) [A. ESTRELA, R. CANÁRIO e J. FERREIRA, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 149-170.

FIGARI, G. (1996b). *La Référentialization comme Démarche Exploratoire des Méthodologies d'Evaluation*. (documento policopiado).

FIGARI, G. e BERTHIER, N. (1989). *Audit des Universités d'Eté*. Rapport au Ministère de l'Education Nationale (DLC 19), Grenoble: Laboratoire des Sciences de l'Education, Université de Grenoble II.

FIGARI, G.; BOLLON, A. e DELORME, Ch. (1986). *Les Projets d'Action Educatives*. Rapport de Synthèse de l'Evaluation Nationale. Grenoble: Université de Grenoble.

FIGARI, G. e RODRIGUES, P. (1994). *Relatório de Avaliação Final do Funcionamento do Diploma Universitário de Especialização em Ciências de Educação "Organização e Avaliação da Formação" realizado em 1994: A Opinião dos Formandos (Balanço Final)*. Lisboa: F.P.C.E.-U.L. [D.U.E.C.E. O.A.F.]. (documento policopiado).

FILLOUX, J.C. (1974). «Psychologie des Groupes et Etude de la Classe». in *Traité des Sciences Pédagogiques* [M. DEBESSE e G. MIALARET]. Paris: PUF, vol. 6, pp. 31-105.

FILSTEAD, W.J. (1986). «Metodos Cualitativos. Una Experiencia Necesaria en la Investigación Evaluativa». in *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa* [T.D. COOK e Ch. S. REICHARD, eds.]. Madrid: Morata, pp. 59-79.

FITZ, J. e HALPIN, D. (1994). «Ministers and Mandarins: Educational Research in Elite Settings». in *Researching the Powerful in Education* [G. WALFORD, ed.]. London: UCL Press, pp. 32-50.

FITZ-GIBBON, C.T. e MORRIS, L.L. (1982). *How to Design Program Evaluation*. (Program Evaluation Kit). Beverly Hills: Sage Publications [Center for the Study of Evaluation/University of California-Los Angeles].

FLAHAULT, F. (1982). «Sur le Rôle des Représentations Supposées Partagées dans la Communication». *Connexions*, n° 38, pp. 31-37.

FLAMENT, C. (1994). «Structure, Dynamique et Transformation des Représentations Sociales». in *Pratiques Sociales et Représentations* [J.-L. ABRIC, dir.]. Paris: P.U.F., pp. 37-57.

- FLIELLER, A. e TROGNON, A. (1985). «L'Interaction dans la Situation Expérimentale et l'Effet Rosenthall». *Bulletin de Psychologie*, Tomo XXXVIII, n° 379 (8-11), pp. 550-555.
- FLODEN, R.E. (1986). «Flexner, Accreditation and Evaluation». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G. F. MADAUS; M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 261-277.
- FLODEN, R.E. e WEINER, S.S. (1986). «Rationality to Ritual: The Multiple Roles of Evaluation in Governmental Processes». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G. F. MADAUS; M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 177-188.
- FODDY, W. (1993). *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. Theory and Practice in Social Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FONTAINE, F. e TRAHAN, M. (1990). «Pour une Mesure des Croyances dans un Contexte de Formation». *Mesure et Evaluation en Education*, Vol. 12, n° 4, pp. 5-22.
- FONTANA, A. e FREY, J.H. (1994). «Interviewing. The Art of Science». in *Handbook of Qualitative Research* [N.K. DENZIN e Y.S. LINCOLN (Eds.)]. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 361-376.
- FORMOSINHO, J. (1987). «Fundamentos Psicológicos para um Modelo Desenvolvimentista de Formação de Professores». *Psicologia*, 5 (3), pp. 247-257.
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A.S. e LIMA, L. (1988a). «Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas». in *Documentos Preparatórios - II* [C.R.S.E.]. G.E.P./M.E., pp. 171-236.
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A.S. e LIMA, L. (1988b). «Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas». in *Documentos Preparatórios - II* [C.R.S.E.]. G.E.P./M.E., pp. 139-170.
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A.S.; RANGEL, M. e ALMEIDA, V. (1988). «Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas Básicas do 1º Ciclo». in *Documentos Preparatórios - II* [C.R.S.E.]. G.E.P./M.E., pp. 237-263.
- FOURNET, M. (1993). «Coherence des Profils d'Evaluation». in *Avaliação em Educação/ Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 519-531.
- FRAENKEL, B. (1995). «La Traçabilité, une Fonction Caractéristique des Écrits de Travail». *Connexions*, 65 (1), pp. 63-75.
- FRAISSE, P. e PIAGET, J. (1981). *Traité de Psychologie Expérimentale*. Paris: P.U.F.

- FRANÇOIS, F. (1982). «Ebauches d'une Dialogique». *Connexions*, nº 38, pp. 61-87.
- FREEDMAN, M. (1978). *Antropologia Social e Cultural*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FREEMAN, F.S. (1976). *Teoria e Prática dos Testes Psicológicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FREICHE, J. (1977). «La Volonté d'Evaluer». *Education Permanente*, 41, pp. 87-100.
- FREINET, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FRENAY, M. e DE KETELE, J.-M. (1990). L'Evaluation face aux Objectifs d'Integration: Concepts et Questions». in *L'Évaluateur en Révolution* (Actes des Rencontres Internationales sur l'Evaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989) [J. COLOMB et J. MARSENACH, eds.]. Paris: INRP, pp. 1-10.
- FUCHS, C.; DANLOS, L.; LACHERET-DUJOUR, A.; LUZZATI, D. e VICTORRI, B. (1993). *Linguistique et Traitements Automatiques des Langues*. Paris: Hachette.
- FUCHS, C. e VICTORRI, B. (1993a). «Compréhension Automatique de Textes». in *Linguistique et Traitements Automatiques des Langues* [C. FUCHS, L. DANLOS, A. LACHERET-DUJOUR, D. LUZZATI e B. VICTORRI] Paris: Hachette, pp. 223-246.
- FUCHS, C. e VICTORRI, B. (1993b). «Sémantique». in *Linguistique et Traitements Automatiques des Langues* [C. FUCHS, L. DANLOS, A. LACHERET-DUJOUR, D. LUZZATI e B. VICTORRI] Paris: Hachette, pp. 139-169.
- FURNO, G.M. (1983). «Formal Texting. Pilot Studies». in *Approaches to Developing Questionnaires* (Statistical Policy Working Paper 10) [T.J. DeMAIO, ed.]. Washington DC: Office of Management and Budget, pp. 57-70.
- FURTER, P. (1982). «Los Criterios de Verdad respecto a la Investigación en Ciencias de la Educación». *Perspectivas Pedagógicas*, 50, pp. 207-217.
- FURTER, P. (1983). *A Alfabetização Funcional: A Experiência do Irão*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GABAUDE, J.-M., ed. (1972). *La Pédagogie Contemporaine*. Toulouse: Privat.
- GARCÍA ARETIO, L. (1991). «Coste-Eficacia en los Centros Asociados de la UNED: Los Costes». in *Teoría y Métodos de Evaluación* [A. MEDINA RIVILLA, coord.]. Madrid: Cincel, pp. 221-236.
- GARRIDO, S.A. (1973). *Los Métodos Activos Explicados a los Profesores*. Madrid: Paraninfo.
- GAULEJAC, V. De (1992). «Recherche et Intervention. Complementarités et Contradictions». *Éducation Permanente*, 113, pp. 179-184.

- GEAY, A. (1985). *De L'Entreprise à l'Ecole: La Formation des Apprentis*. Maurecourt: Editions Universitaires UNMFREO.
- GELAS, N. (1986). «La Notion d'Intersubjectivité en Linguistique». *Connexions*, 47, pp. 137-148.
- GENTHON, M. (1991). «Evaluation en Sciences de l'Education: Evolution des Approches». in *Sciences de l'Education, Sciences Majeures* (Actes des Journées d'Etude tenues à l'occasion des 21 ans des Sciences de l'Education) [L. MARMOZ, ed.]. Paris: Editions EAP, pp. 153-156.
- GEPHART, R.P. Jr. (1988). *Ethnostatistics: Qualitative Foundations for Quantitative Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- GEWIRTZ, S. e OZGA, J. (1994). «Interviewing the Education Policy Elite». in *Researching the Powerful in Education* [G. WALFORD, ed.]. London: UCL Press, pp. 186-203.
- GHIGLIONE, R. (1982). «Analyse Propositionnelle et Modèles Argumentatifs». *Connexions*, n° 38, pp. 89-106.
- GHIGLIONE, R. (1984). «Contrats de Communication, Systèmes de Communication». *Bulletin de Psychologie*, XXXVII, n° 365, pp. 545-558.
- GHIGLIONE, R. (1985a). «Communiquer! Vous avez dit Communiquer?». *Psychologie Française*, 30 (1), pp. 3-10.
- GHIGLIONE, R. (1985b). «L'enfant paraît, un enfant disparaît». *Psychologie Française*, 30 (1), pp. 59-68.
- GHIGLIONE, R. (1987a). «Modèle Contractuel de la Communication et Changement Social». *Psychologie et Education*, Vol. XI (1/2), pp. 155-161.
- GHIGLIONE, R. (1987b). «Questionner». in *Les Techniques d'Enquête en Sciences Sociales* [A. BLANCHET, R. GHIGLIONE, J. MASSONNAT e A. TROGNON]. Paris: Dunod, pp. 126-182.
- GHIGLIONE, R. (1988). «Enjeux et Discours: Le Paradigme de la Cohérence». *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, T. 1, N° 3-4, pp 365-388.
- GHIGLIONE, R., ed. (1989). *Je Vous Ai Compris - Ou l'Analyse des Discours Politiques*. Paris: Armand Colin.
- GHIGLIONE, R. (1991a). «Histoires d'Analyses et Analyse de l'Histoire». in *Analyse de Contenu et Contenus d'Analyses* [R. GHIGLIONE e A. BLANCHET]. Paris: Dunod, pp. 3-30.
- GHIGLIONE, R. (1991b). «L'Analyse Propositionnelle des Discours dans tous ses Etats». in *Analyse de Contenu et Contenus d'Analyses* [R. GHIGLIONE e A. BLANCHET]. Paris: Dunod. pp. 31-72.

- GHIGLIONE, R. (1995). «Psychologie Sociale et Communication». *Psychologie Française*, 40 (4), pp. 347-355.
- GHIGLIONE, R.; BEAUVOIS, J.-L.; CHABROL, C. e TROGNON, A. (1985). *Manuel d'Analyse de Contenu*. Paris: Librairie Armand Colin.
- GHIGLIONE, R. e BLANCHET, A. (1991). *Analyse de Contenu et Contenus d'Analyses*. Paris: Dunod.
- GHIGLIONE, R. e CASARI, G. (1989). «Communication et Communication Politique». in *Je Vous Ai Compris - Ou l'Analyse des Discours Politiques* [R. GHIGLIONE, ed.]. Paris: Armand Colin, pp. 39-105.
- GHIGLIONE, R. e KEKENBOSCH, C. (1993). «La Restitution des Messages: Le Message, le Récepteur et le Média». *Psychologie Française*, 38 (2), pp. 177-194.
- GHIGLIONE, R.; KEKENBOSCH, C. e LANDRÉ, A. (1995). *L'Analyse Cognitive-Discursive*. Grenoble: P.U.G.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1982). *Les Enquêtes Sociologiques. Theories et Pratiques*. Paris: Armand Colin.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. e BACRI, N. (1985). *Les Dires Analysés. L'Analyse Propositionnelle du Discours*. Saint-Denis: P.U.V.
- GIAMI, A. (1985). «L'Entretien de Groupe». in *L'Entretien dans les Sciences Sociales* [A. BLANCHET e al.]. Paris: Bordas/Dunod, pp. 221-233.
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de Datos Cualitativos. Aplicaciones a la Investigación Educativa*. Barcelona: PPU, 1994.
- GILBERT, R. (1978). «O Trabalho Individualizado e a Neodirectividade». in *A Pedagogia no Século XX* [G. AVANZINI, dir.]. Lisboa: Moraes Editores, vol. 1, pp. 234-257.
- GILBERT, R. (1983). *As Ideias Actuais em Pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- GILHOOLY, K. e GREEN, C. (1996). «Protocol Analysis: Theoretical Background». in *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* [J.T.E. RICHARDSON, ed.]. Leicester: The British Psychological Society Books, pp. 43-54.
- GILLE, A. (1979). «Raymond Buyse - Promotor da Pedagogia Experimental». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIII, pp. 67-91.
- GILLET, P. (1992). «L'Evaluation Saisie d'Imaginaire». in *L'Evaluation en Questions* [C. DELORME, dir.]. Paris: LesEditions ESF, pp. 181-192.
- GILLY, M. (1980). *Maître-Elève. Rôles Institutionnels et Représentation*. Paris: P.U.F.

- GILROY, P. (1993). «Reflections on Schön: An Epistemological Critique and Practical Alternative». [in *Jet Papers on International Analysis of Teacher Education* (P. GILROY e M. SMITH, eds.)]. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 19, Nº 4 e 5, pp. 125-142.
- GILROY, P. e SMITH, M., eds. (1993). *Jet Papers on International Analysis of Teacher Education. Journal of Education for Teaching*, Vol. 19, Nº 4 e 5.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1983). «Planificación de la Investigación Educativa y su Impacto en la Realidad»: in *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. [J. GIMENO SACRISTAN e A.I. PEREZ GOMEZ, eds.]. Madrid: Akal Editor, pp. 166-187.
- GIMENO SACRISTAN, J. e A. PÉREZ GÓMEZ, A., eds. (1983). *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal Editor.
- GIMENO SACRISTAN, J. e A. PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- GIORGI, A. (1995). «Phenomenological Psychology». in *Rethinking Psychology* [J.A. SMITH; R. HARRÉ e L. VAN LANGENHOVE, eds.]. London: Sage Publications. Ltd, pp. 24-42.
- GIROD de l'AIN, B. (1990). «Anexe 3 - Les Nouveaux Cours Universitaires à Finalité Professionnelle. L'Etat des Universités ... et la Qualité». in *L'Evaluation des Performances Pédagogiques des Etablissements Universitaires. Rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (Rapport du Groupe de Travail Présidé par Michel Crozier)* [M. CROZIER (dir.)]. Paris: La Documentation Française, pp. 89-111.
- GITLIN, A.D. (1990). «Educative Research, Voice, and School Change». *Harvard Educational Review*, Vol. 60, Nº 4, pp. 443-466.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. e ZYLBERSZTEIN-VAISMAN, L. (1985). «La Formation à l'Entretien: un Paradoxe Pédagogique». in *L'Entretien dans les Sciences Sociales. L'Ecoute, la Parole et le Sens*. [A. BLANCHET e al.]. Paris: Bordas/Dunod, pp. 193-219.
- GLASER, B.G. e STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- GOLDBERG, M.A.A. e SOUSA PATO, C.P., eds. (1982). *Avaliação de Programas Educacionais. Vicissitudes, Controvérsias, Desafios*. São Paulo: E.P.U.
- GOLDSTEIN, R. (1982). «De la Sociologie aux Sciences de l'Approche Socio-Educative». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 61-75.

- GOMES, R. (1993). «Crítica da Crítica-Crítica dos Estudos Comparativos sobre Eficácia Organizacional Escolar». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 415-427.
- GONÇALVES, F.R. (1993). «A Avaliação da Dimensão Formativa da Investigação Educativa». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 545-557.
- GONZÁLEZ RODRIGUEZ, M.P. (1993). «Evaluacion de la Funcion Docente». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 499-506.
- GOOD, T.L. (1987). «Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions». *Journal of Teacher Education*, July-August, pp. 32-47.
- GOOD, T.L. e BROPHY, J.E. (1986). «School Effects». in *Handbook of Research on Teaching* [M. WITTECK, ed.]. New York: Macmillan, pp. 570-602.
- GOODLAD, J.I. (1979). «Equality of Educational Opportunity: A Values Perspective». in *Educational Research in Europe, Equality of Opportunity Reconsidered: Values in Education for Tomorrow* (Third European Colloquy for Directors of National Research Institutions in Education, Hamburg, 12-14 September, 1978) [M. DINO CARELLI e J.G. MORRIS, eds.]. Hamburgo: Swets & Zeitlinger-Lisse. [Unesco Institute for Education & Council of Europe], pp. 22-42.
- GOODMAN, J. (1986). «Teaching Preservice Teachers a Critical Approach to Curriculum Design: A Descriptive Account». *Curriculum Inquiry*, Vol. 16, Nº 2, pp. 179-201.
- GOODSON, I. (1995). «The Story so far: Personal Knowledge and the Political». in *Life History and Narrative* [J.A. HATCH e R. WIESNIEWSKI, Eds.]. London: The Falmer Press, pp. 89-98.
- GOTMAN, A. (1985). «La Neutralité sou l'Angle de l'E.N.D.R.» in *L'Entretien dans les Sciences Sociales: L'Ecoute, la Parole et le Sens*. [A. BLANCHET e al.]. Paris: Bordas/Dunod, pp. 149-182.
- GOUVEIA, R.B.M.R. e RAPOSO, A.M.S. (1989). *Marinha de Guerra Portuguesa-Direcção de Serviços de Instrução e Treino, Selecção de Meios segundo um Modelo de Tecnologia Educativa*. (comunicação apresentada no I Encontro Nacional de Formação de Formadores. Lisboa - documento policopiado).

- GRÁCIO, R. (1981a). «Perspectivas Futuras». in *O Sistema de Ensino em Portugal* [M. SILVA e M.I. TAMEN, coords.]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 649-693.
- GRÁCIO, R. (1981b). «Política Educacional e Reforma do Ensino em Portugal - Novas Direcções». in *Política Educacional num contexto de crise e transformação social* [I.E.D.]. Lisboa: Moraes Editores e I.E.D., pp. 261-269.
- GRÁCIO, R. (1985). «Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: Dos Anos 60 aos Anos 80». in *O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas* [J.E. LOUREIRO, coord.]. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-154.
- GRÁCIO, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- G.R.A.I.F. (1992a). *A la Recherche des Critères d'Evaluation d'un Curriculum d'Enseignement Technique Supérieur Agricole Court. Etude sur les BTSA. Document de Travail Préparatoire au Rapport de la Première Phase de l'Etude*. Grenoble: Laboratoire des Sciences de l'Education/UFR Sciences de l'Homme et de la Société-Université Pierre Mendès France.
- G.R.A.I.F. (1992b). *Etude sur la Formation dans les Ecoles Thématiques du C.N.R.S. [Rapport Intermédiaire de la Première Phase de l'Etude (version définitive)]. "Dispositifs de Formation" Proposés aux Chercheurs du C.N.R.S.: Les Questions posées par un Etat des Lieux*. Grenoble: Laboratoire des Sciences de l'Education/UFR Sciences de l'Homme et de la Société-Université Pierre Mendès France.
- G.R.A.I.F. (1992c). *Ver un Referentiel d'Evaluation des Ecoles Thématiques du C.N.R.S.: Rapport Final de la Première Phase de l'Etude sur les Dispositifs de Formation proposés aux Chercheurs*. Grenoble: Laboratoire des Sciences de l'Education/UFR Sciences de l'Homme et de la Société-Université Pierre Mendès France.
- G.R.A.I.F. (1993a). *La Referentialisation comme Protocole d'Evaluation des BTSA*. Grenoble: Laboratoire des Sciences de l'Education/UFR Sciences de l'Homme et de la Société - Université Pierre Mendès France.
- G.R.A.I.F. (1993b). *Utiliser le Referentiel de Lecture des Ecoles Thematiques*. Grenoble: Laboratoire des Sciences de l'Education/UFR Sciences de l'Homme et de la Société - Université Pierre Mendès France.
- GRANADO ALONSO, C. (1994). «A Avaliação da Formação Contínua no Âmbito dos Centros de Professores: Contexto e Alternativas». in *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação* [A. AMIGUINHO e R. CANÁRIO, orgs.]. Lisboa: Educa, pp. 157-175.
- GRANDI, R. (1995). *Texto y Contexto en los Medios de Comunicación. Análisis de la Información, Publicidad, Entretenimiento y su Consumo*. Barcelona: Bosch Casa Editorial, S.A.

- GRANGÉ, D. e LEBART, L., eds. (1993). *Traitements Statistiques des Enquêtes*. Paris: Dunod.
- GRANHEIM, M.K. e LUNDGREN, U.P. (1992). «La Dirección por Objetivos y la Evaluación en la Educación Noruega». *Revista de Educación*, nº 299, pp. 7-42.
- GREEN, C. e GILHOLLY, K. (1996). «Protocol Analysis: Practical Implementations». in *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* [J.T.E. RICHARDSON, ed.]. Leicester: The British Psychological Society Books, pp. 55-74.
- GREER, S. (1985). «On the Seletion of Problems». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 48-52.
- G.R.E.I.F. (1993). *Instruments d'Évaluation des Ecoles Thematiques du CNRS*. Grenoble: Laboratoire des Sciences de l'Education/UFR Sciences de l'Homme et de la Société - Université Pierre Mendès France.
- G.R.E.I.F. (1994). *Etude sur les BTS de l'Enseignement Agricole. Le Point de Vue des Acteurs sur l'Utilisation d'un Dispositif*. Grenoble: Laboratoire des Sciences de l'Education/UFR Sciences de l'Homme et de la Société-Université Pierre Mendès France.
- G.R.E.I.F. (1995). *Bilan de l'Evaluation de l'École Thematique "Conduite de Grands Projets en SDU*. Grenoble: Laboratoire des Sciences de l'Education/UFR Sciences de l'Homme et de la Société-Université Pierre Mendès France.
- GREMY, J.-P. (1992). «La Formulation des Questions d'Enquête: son Effet sur les Reponses». in *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes/Quality of Information in Sample Surveys* [L. LEBART, ed.]. Paris: Dunod, pp. 97-114.
- GREIMAS, A.J., KRISTEVA, J., BREMOND, C. e outros (1979). *Práticas e Linguagens Gestuais*. Lisboa: Editorial Vega.
- GRIFATTON, C. (1993). «Innovation, Evaluation, Recherche en Education». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA, J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 515-518.
- GRUSENMEYER, C. e TROGNON, A. (1995). «L'Analyse Interactive des Echanges Verbaux en Situation de Travail Coopératif. L'Exemple de La Relève de Poste». *Connexions*, 65 (1), pp. 43-62.
- GRUSON, P. e MARKIEWICZ-LAGNEAU, J. (1983). *L'Enseignement Supérieur et son Efficacité. France, ÉtatsUnis, URSS, Pologne*. Paris: La Documentation Française.

- GUBA, E. (1981). «Investigative Reporting». in *Metaphors for Evaluation, Sources of New Methods - New Perspectives in Evaluation, Vol. 1* [N.L. SMITH, ed.]: Beverly Hills: Sage Publications, in cooperation with the Northwest Educational Laboratory, pp. 67-86.
- GUBA, E. (1983). «Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista». in *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica* [J. GIMENO SACRISTAN e A. PÉREZ GÓMEZ, eds.]. Madrid: Akal Editor, pp. 148-156.
- GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. (1985a). *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. (1985b). «Naturalistic and Racionalistic Enquiry». in *International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]: Oxford: Pergamon Press, vol. 6, pp. 3485-3490.
- GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. (1986). «Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 311-333.
- GUERRA, R.M. (1989). "*Projecto PROSALUS*" - Formação de Técnicos de Organização da Formação. (comunicação apresentada no I Encontro Nacional de Formação de Formadores. Lisboa - documento policopiado).
- GUESPIN, L. (1984). «Intercation Verbale et Catégorisation dans l'Entretien: Sur une Enquête Sociologique à Louviers». *Langages*, 19^o Ano, 74, pp. 47-91.
- GUIMELLI, C. (1994). «La Fonction d'Infirmière. Pratiques et Représentations Sociales». in *Pratiques Sociales et Représentations* [J.-L. ABRIC, dir.]. Paris: P.U.F., pp. 85-107.
- GUIMELLI, C. e ROUQUETTE, M.-L. (1992). «Contribution du Modèle Associatif des Schèmes Cognitifs de Base à l'Analyse Structurale des Représentations Sociales». *Bulletin de Psychologie*, Tome XLV, N^o 406, pp. 196-202.
- GÜLICH, E. (1994). «Construction Conversationnelle d'Objets Sociaux. Récit Conversationnel et Reconstruction Interactive d'un Evénement». in *La Construction Interactive du Quotidien* [A. TROGNON, U. DAUSENDSCHÖN-GAY, U. KRAFTT e C. RIBONI]. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 155-177.
- HABERMAS, J. (1986). *Ciencia y Técnica como "Ideología"*. Madrid: Editorial Tecnos.
- HADJI, C. (1989). *L'Evaluation. Règles du Jeu. Des Intentions aux Outils*. Paris: ESF Editeur.
- HADJI, C. (1990). «Habits Neufs pour Monsieur l'Inspecteur?». in *L'Evaluateur en Révolution* (Actes des Rencontres Internationales sur l'Evaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989) [J. COLOMB et J. MARSENACH, eds.]. Paris: I.N.R.P., pp. 139-144.

- HADJI, C. (1993). «L'Evaluation des Enseignants. Des Lignes Directrices pour une Démarche Pertinente?». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 487-498.
- HADJI, C. (1995). «A Avaliação dos Professores. Linhas Directivas para uma Metodologia Pertinente». in *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* [A. ESTRELA e P. RODRIGUES, (Orgs.)]. Lisboa: Edições Colibri, pp. 27-36.
- HALL, B. e KASSAM, Y. (1985). «Participatory Research». In *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 7, pp. 3795-3800.
- HALLER, E.J. (1977). «A Análise de Custos na Avaliação de Programas Educacionais». in *Avaliação Educacional. Planeamento, Análise de Dados, Determinação de Custos* [L.R. BASTOS, L. PAIXÃO e R.G. MESSICK, orgs.]. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 109-164.
- HAMELINE, D. (1992). «De L'Estime». in *L'Evaluation en Questions* [C. DELORME, dir.]. Paris: Les Editions ESF, pp. 193-205.
- HAMELINE, D. e NÓVOA, A. (1990). «Autobiografia Inédita de António Sérgio Escrita aos 32 Anos no Livre d'Or do Instituto Jean-Jaques Rousseau (Geneve)». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, Fevereiro, pp. 141-177.
- HAMILTON, D. (1977). «Making Sence of Curriculum Evaluation: Continuities and Discontinuities in an Educational Idea». in *Review of Research in Education* [L.S. SHULMAN, eds.]. Itasca/Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc. & A.E.R.A., 5, pp. 318-347.
- HAMILTON, D. (1983a). «Contraste de Supuestos entre el Analisis de Muestras y el Estudio de Casos». in *La Enseñanza: Su Teoria y su Practica* [J. GIMENO SACRISTAN e A. PÉREZ GOMEZ, eds.]. Madrid: Akal Editor, pp. 139-147.
- HAMILTON, D. (1983b). «La Investigacion Educativa y las Sombras de Francis Galton y Ronald Fisher». in *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa* [W.B. DOCKRELL e D. HAMILTON]. Madrid: Narcea, pp. 183-203.
- HAMILTON, D.; MacDONALD, B.; KING, C.; JENKINS, D. e PARLLET, M. eds. (1977). *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation*. Berkeley: McCutchan.
- HAMMERSLEY, M., ed. (1986). *Case Studies in Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.

- HANSEN, J.B. (1994). [Review of *The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluations of Educational Programs*]. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 54, n° 2, pp. 550-561.
- HARGREAVES, D.H., HESTER, S. e MELLOR, F. (1986). «A Theory of Typing». in *Case Studies in Classroom Research* [M. HAMMERSLEY, ed.]. Milton Keynes: Open University Press, pp. 180-209.
- HATCH, J.A. e R. WIESNIEWSKI, R., eds. (1995a). *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.
- HATCH, J.A. e R. WIESNIEWSKI, R. (1995b). «Life History and Narrative: Introduction». in *Life History and Narrative* [J.A. HATCH e R. WIESNIEWSKI, Eds.]. London: The Falmer Press, pp. 1-3.
- HATCH, J.A. e R. WIESNIEWSKI, R. (1995c). «Life History and Narrative: Questions, Issues, and Exemplary Work». in *Life History and Narrative* [J.A. HATCH e R. WIESNIEWSKI, Eds.]. London: The Falmer Press, pp. 113-135.
- HAVELOCK, R.G. e HUBERMAN, A.M. (1980). *Innovation et Problèmes de l'Education*. Paris: UNESCO.
- HAWKINS, C.A. (1981). «Can an Evaluator be Neutral?». *Programmed Learning and Educational Technology*, 18 (1), pp. 100-102.
- HAWORTH, J., ed. (1996). *Psychological Research. Innovative Methods and Strategies*. Londres: Routledge.
- HAYMAN, J.L. (1984). *Investigación y Educación*. Barcelona: Paidós.
- HAYMAN, J.L. e NAPIER, R.N. (1979). *Avaliação nas Escolas. Um Processo Humano para Renovação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- HEMPHIL, J.E. (1969). «The Relationship between Research and Evaluation Studies». in *Educational Evaluation: New Roles, New Means* [R. TYLER, ed.]. Chicago: The National Society for the Study of Education, pp. 189-220.
- HENERSON, M. E., MORRIS, L. L. e FITZ-GIBBON, C. T. (1987). *How to Measure Attitudes*. Newbury Park: Sage.
- HENRY, J. (1961). «L'Observation Naturaliste des Familles d'Enfants Psychotiques». in *La Psychiatrie de l'Enfant* [J. De AJURIAGUERRA, R. DIATKINE e S. LEBOVICI]. Paris: P.U.F., vol. 4, pp. 65-203.
- HERTZ, R., ed. (1997). *Reflexivity & Voice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- HESS, R. (1982). «A Propos de L'Identité et de le Constitution des Sciences de l'Education: Analyse Institutionnelle et Sciences de l'Education». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 133-141.

- HESSE-BIBER, S. e DUPUIS, P. (1995). «Hypotesis Testing in Computer-aided Qualitative Data Analysis». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 1129-135.
- HIBON, M. (1993). «L'Evaluation à l'Ecole Maternelle. Contribution à l'Etat des Lieux pour une Formation des Maîtres de l'Ecole Primaire à l'Evaluation». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 111-129.
- HIERNAUX, J.-P. (1995). «Analyse Structurale de Contenus et Modèles Culturels. Application à des Matériaux Volumineux». in *Pratiques et Méthodes de Recherche en Sciences Sociales* [L. ALBARELLO, F. DIGNEFFE, J.-P. HIERNAUX, C. MAROY, D. RUQUOY e P. de SAINT-GEORGES]. Paris: Armand Colin, pp. 111-144.
- HOC, J.-M. (1984). «La Verbalisation Provoquée pour l'Etude du Fonctionnement Cognitif». *Psychologie Française*, 29 (3/4), pp. 231-234.
- HODDER, I. (1994). «The Interpretation of Documents and Material Culture». in *Handbook of Qualitative Research* [N.K. DENZIN e Y.S. LINCOLN (Eds.)]. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 393-402.
- HOLLISTER, R.G.; KEMPER, P. e WOOLDRIDGE, J. (1986). «Conexión entre el Analisis de Proceso y el Analisis de Impacto». in *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa* [T.D. COOK e S. Ch. REICHARDT, eds.]. Madrid: Morata, pp. 202-225.
- HOLMES, B. (1980). *Annuaire International de l'Education*, vol. 32. Paris: UNESCO.
- HOLSTEIN, J.A. e GUBRIUM, J.F. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- HOLSTEIN, J.A. e GUBRIUM, J.F. (1997). «Active Interviewing». in *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. [D. SILVERMAN, ed.]. London: Sage Publications, pp. 113-129.
- HONORÉ, B. (1980). *Pour une Pratique de la Formation. La Reflexion sur les Pratiques*. Paris: Payot.
- HORD, S.M. SAVAGE, T.V. e BETHEL, L.J. (1982a). «Introduction». in *Toward Usable Strategies for Teacher Education Program Evaluation* [S.M. HORD, T.V. SAVAGE e L.J. BETHEL, eds.]. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas, pp. 1-8.
- HORD, S.M. SAVAGE, T.V. e BETHEL, L.J., eds. (1982b). *Toward Usable Strategies for Teacher Education Program Evaluation*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.

- HORNEMANN, J. (1984a). «Evaluation et Vie Scolaire». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 13 (1), pp. 45-61.
- HORNEMANN, J. (1984b). «Intégration des Elèves au Collège. Diversité des Situations en Fin de Cycle d'Orientation». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 13 (4), pp. 287-307.
- HORTON, D.E. (1991). «Social Scientists in International Agricultural Research. Ensuring Relevance and Contributing to the Knowledge Base». in *Participatory Action Research* [W.F. WHITE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 218-236.
- HORTON, T. e RAGGATT, P., eds. (1982). *Challenge in the Curriculum*. London: Hodder and Stoughton.
- HOUSE, E. (1980a). «Coherence and Credibility: The Aesthetics». in *Evaluating with Validity* [E. HOUSE]. Beverly Hills: Sage Publications, pp. 97-117.
- HOUSE, E. (1980b). *Evaluating with Validity*. Beverly Hills: Sage Publications.
- HOUSE, E. (1980c). «The Objectivity, Fairness and Justice of Federal Evaluation Policy». in *Evaluating with Validity* [E. HOUSE]. Beverly Hills: Sage Publications, pp. 199-224.
- HOUSE, E. (1985). «Ethics of Evaluation Studies». In *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 3, pp. 1720-1723.
- HOUSE, E. (1986). «Assumptions Underlying Evaluation Models». In *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 45-64.
- HOUSE, E. (1988). «Tres Perspectivas de la Innovación Educativa: Tecnológica, Política y Cultural». *Revista de Educación*, 286, pp. 5-34.
- HOUSE, E. (1990). «Methodology and Justice». in *Evaluation and Social Justice: Issues in Public Education* [K.A. SIROTNIK (ed.)]. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, pp. 23-36.
- HOUSE, E. (1992). «Tendencias en Evaluación». *Revista de Educación*, Nº 299, pp. 43-55.
- HOUSE, E. e CARE, N.S. (1980). «Fair Evaluation Agreement». In *Evaluating with Validity* [E. HOUSE]. Beverly Hills: Sage Publications, pp. 159-174.
- HOUSE, E.; GLASS, G.V.; McLEAN, L.D. e WALKER, D.F. (1978). «No Simple Answer: Critique of the Follow Through Evaluation». *Harvard Educational Review*, 48 (2), pp. 128-160.
- HOWE, K. e EISENHART, M. (1993). «Criterios de Investigación Cualitativa (y Cuantitativa), Prolegómenos». *Revista de Educación*, nº 300, pp. 173-189.

- HUBER, G.L. (1988). «Análisis de Datos Qualitativos: La Aportación del Ordenador». in *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores. (Actas de la "Reunión Científica sobre Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores", celebrada en Sevilla, Mayo 26-28 de 1988)* [C. MARCELO GARCIA, ed.]. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 77-85.
- HUBER, G.L. (1991). *AQUAD: Análisis de Datos Cualitativos con Ordenadores. Principios y Manual de Paquete de Programas AQUAD 3.0*. Schwangau: Verlag Ingeborg Huber.
- HUBER, G.L. (1995). «Qualitative Hypotesis Examination and Theory Building». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 136-151.
- HUBERMAN, A.M. [(s./d.) - (1973)]. *Como se realizam as Mudanças em Educação*. São Paulo: Cultrix.
- HUBERMAN, M. (1984). «Le Cycle de Vie Professionnelle de l'Enseignant secondaire: Cadres de Reference et Premiers Resultats». *Les Sciences de l'Education*, 3, pp. 149-168.
- HUBERMAN, M. (1986). «Un Modèle pour le Développement Profissionnel de Enseignants» *Revue Française de la Pédagogie*, 75, pp. 5-15.
- HUBERMAN, M. (1988). «Teacher Careers and School Improvement». *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), pp. 119-132.
- HUBERMAN, M. (1989). «Les Phases de la Carrière Enseignante: Un Essai de Description et de Prévision». *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 5-16.
- HUBERMAN, M. e SCHAPIRA, A.-L. (1985a). «Cycle de Vie et Enseignement: Changements dans les Relations Enseignant-Autorités Scolaires au cours de la Carrière». *Les Sciences de l'Education*, 3, pp. 55-74.
- HUBERMAN, M. e SCHAPIRA, A.-L. (1985b). «Cycle de Vie et Enseignement: Changements dans les Relations Enseignants-Parents au cours de la Carrière». *Les Sciences de l'Education*, 3, pp. 35-54.
- HUBERMAN, M. e SCHAPIRA, A.-L. (1985c). «Le Cycle de Vie de l'Enseignant Secondaire: Une Recherche Exploratoire». *Les Sciences de l'Education*, 3, pp. 3-33.
- HUBERT, B. (1973). «Présentation du Minnesota Teacher Attitude Inventory». *Bulletin de Psychologie*, 26 - 306 - 12-13, pp. 701-704.
- HUBERT, B. (1974). «Expériences de Formation et Mesure de Changements d'Attitudes en Education par le M.T.A.I.». *Bulletin de Psychologie*, 27 - 312 - 13-14, pp. 755-764.
- HUBERT, B. (1978). «Points d'Application du M.T.A.I. de 1972 à 1975». *Bulletin de Psychologie*, 31 - 332 - 1-2, pp. 143-148.

- HUDELOT, C. (1994). «La Circulation Interactive du Sens dans l'Interaction». in *La Construction Interactive du Quotidien* [A. TROGNON, U. DAUSENDSCHÖN-GAY, U. KRAFTT e C. RIBONI]. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 121-138.
- HUDSON, J. (1982). «Problèmes de Mesures en Recherche Evaluative». in *Introduction aux Méthodes de Recherche Evaluative* [R. LECOMTE e L. RUTMAN, eds.]. Ottawa: Les Presses de l'Université Laval, pp. 79-103.
- HUSÉN, T. (1985). «Research Paradigms in Education». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, 7, pp. 4335-4338.
- HUSÉN, T e POSTLETHWAITE, T.N. eds. (1985). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- HUTCHINSON, B.; HOPKINS, D. e HOWARD, J. (1988). «The Problem of Validity in the Qualitative Evaluation of Categorically Funded Curriculum Development Projects». *Educational Research*. 30 (1), pp. 54-64.
- HUTCHINSON, S. e WILSON, H. (1994). «Research and Therapeutic Interviews: A Poststructuralist Perspective». in *Critical Issues in Qualitative Research Methods* [J.M. MORSE, ed.]. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 300-315.
- IANNI, F.A. e ORR, M.T. (1986). «Hacia un Acercamiento entre las Metodologías Cuantitativas y Cualitativas». in *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa* [T.D. COOK e Ch.S. REICHARDT, eds.]. Madrid: Morata, pp. 131-146.
- I. E. D. (1981). *Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social*. Lisboa: Moraes Editores/IED.
- IGNACIO SILVA, S.A. (1986). *Valores em Educação. O Problema da Compreensão e Operacionalização dos Valores na Prática Educativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- I. I. E. (1990). *Relatório de Avaliação da Experimentação do Programa do 1º Ano do 1º Ciclo - Ano Lectivo 1989-90*. Lisboa: IIE.
- ILIAKOPOULOS, A. e PAGÈS, J.-P. (1993). «Une Approche Globale de l'Opinion: de la Theorie aux Analyses Statistiques». in *Traitements Statistiques des Enquêtes* [D. GRANGÉ e L. LEBART, eds.]. Paris: Dunod, pp. 162-196.
- INGRAM, D. (1991a). *Higher Education - Current Situation. The British Universities*. (comunicação apresentada no Seminário sobre Financiamento e Avaliação do Ensino Superior - documento policopiado).
- INGRAM, D. (1991b). *Higher Education Evaluation. The Current Situation in British Universities*. (comunicação apresentada no Seminário sobre Financiamento e Avaliação do Ensino Superior - documento policopiado).

- ISAMBERT-JAMATI, V. (1982). «Des Sciences de l'Education: un pluriel important lorsqu'il s'agit de Recherche». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 55-60.
- JAKOBI, J.-M.; BLANCHET, A. e BOMBERG, M. (1988). «Les Effets du Focus Intonatif dans les Réitérations Référentielles en Situation d'Entretien de Recherche». *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, T. 1, N° 3-4, pp. 345-363.
- JAKOBI, J.-M.; BLANCHET, A. e GROSSIER-LE NOUVEL, B. (1990). «Quatres Formes d'Interrogation Propositionnelle dans l'Entretien de Recherche». *Psychologie Française*, 35 (3), pp. 207-215.
- JAVEAU, C. (1985). *L'Enquête par Questionnaire. Manuel à l'usage du Practicien*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- JENKINS, D. (1985). «Curriculum Research». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, 2, pp. 1257-1263.
- JOHNSON, G.I. e BRIGGS, P. (1994). «Question-Asking and Verbal Protocol Techniques». in *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide* [C. CASSEL e G. SYMON, eds.]. London: Sage Publications, pp. 55-71.
- JOHNSON, W.J. (1986). «Two Methods of Scoring Discrepancy Format Needs Assessment Instruments». *Journal of Experimental Education*, 55 (1), Fall, pp. 39-42.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*. New York: McGraw-Hill Company.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988). *The Personnel Evaluation Standards. How to Assess Systems for Evaluating Educators*. Beverly Hills: Sage Publications.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994). *The Program Evaluation Standards, 2ª Edition. How to Assess Evaluations of Educational Programs*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- JONES, S. (1988). «The Analysis of Depth Interviews». in *Evaluating Education: Issues and Methods* [R. MURPHY e H. TORRENCE, eds.]. Londres: Paul Chapman Publishing & Open University Press, pp. 263-277.
- JORRO, A. (1993). «Apprentissage Stratégique et Auto-Evaluation a l'Ecole Elementaire». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 153-165.

- JORRO, A. (1995). «Aprendizagem Estratégica e Auto-Avaliação na Escola Primária». in *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* [A. ESTRELA e P. RODRIGUES, (Orgs.)]. Lisboa: Edições Colibri, pp. 13-25.
- JUFFE, M. (1982). «Faire Exister les Sciences de l'Education». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 161-182.
- KAESTLE, C.F. (1985). «Research Methodology: Historical Methods» in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 7, pp. 4300-4305.
- KAMKHADJI ZEMMOUR, M. (1996). *Proposition d'une Méthode Différente de Recherche en Sciences de l'Education: l'Entretien Complexe de Recherche* [Comunicação apresentada no Xº Colloque ADMEE Europe "Dix Années de Travaux de Recherche en Evaluation: Quelles Lignes de Force? Quelles Perspectives?"]. Grenoble (documento policopiado).
- KARLSEN, J.I. (1991). «Action Research as Method. Reflections from a Program for Developing Methods and Competence». in *Participatory Action Research* [W.F. WHITE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 143-158.
- KAUFMAN, J.-C.. (1996). *L'Entretien Compréhensif*. Paris: Editions Nathan.
- KAUFMANN, R.A. (1973). *Planificación de Sistemas Educativos*. México: Trillas.
- KEEGAN, J. e POWNEY, J. (1987). «Case Study 2: Conversation with an Interviewer: Group Interviews concerning Parents' Information Needs about Schools». in *Interviewing in Educational Research* [J. POWNEY e M. WATTS]. London: Routledge and Kegan Paul, pp. 72-85.
- KELLE, U., ed. (1995a). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice*. London: Sage Publications.
- KELLE, U. (1995b). «Introduction: An Overview of Computer-aided Methods in Qualitative Research». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 1-17.
- KELLE, U. e LAURIE, H. (1995). «Computer Use in Qualitative Research and Issues of Validity». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 19-28.
- KELLE, U.; SIBERT, E.; SHELLEY, A.; HESSE-BIBER, S. e HUBER, G. (1995). «Computers and Qualitative Hypothesis Examination: Introduction: Hypothesis Examination in Qualitative Research». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 105-112.
- KELLY, A.V. (1981). *O Currículo, Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra/Editora Harper & Row do Brasil, Lda..

- KEMMIS, S. (1985). «Action Research». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, 1, pp. 35-42.
- KEMMIS, S. (1990). «Introducción». in *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación* [W. CARR]. Barcelona: Editorial Laerts, pp. 7-38.
- KERLAN, A. (1987). «La Notion de Représentation: Une Exigence Pédagogique et Culturelle». *Education Permanente*, 90, pp. 69-80.
- KING, E. (1996). «The Use of the Self in Qualitative Research». in *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* [J.T.E. RICHARDSON, ed.]. Leicester: The British Psychological Society Books, pp. 175-188.
- KING, N. (1994). «The Qualitative Research Interview». in *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide* [C. CASSEL e G. SYMON, eds.]. London: Sage Publications, pp. 14-36.
- KISH, L. (1974). «Le Choix de l'Echantillon». in *Les Méthodes de Recherche dans les Sciences Sociales* [L. FESTINGER e D. KATZ, eds.]. Paris: P.U.F., pp. 205-281.
- KISH, L. (1985). «Some Statistical Problems in Research Design». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 64-78.
- KITSUSE, J. e CICOUREL, A. (1985). «A Note on the Uses of Official Statistics». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 53-63.
- KLIEBARD, H.M. (1980a). «Burocracia e Teoria do Currículo». in *Curriculo: Análise e Debate* [R.G. MESSICK, L. PAIXÃO e L.R. BASTOS, orgs.]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 107-126.
- KNAPP, M. (1986). «Contribuciones Etnograficas a la Investigación Evaluativa. Evaluación del Programa de Escuelas Experimentales y algunas Alternativas». in *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa* [T.D. COOK e Ch.S. REICHARDT]. Madrid: Morata, pp. 171-201.
- KNELLER, G.F. (1979). *Introdução à Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- KOGAN, M. (1992). «El ajuste de la Evaluación en el marco de la Dirección de la Educación». *Revista de Educación*, nº 299, pp. 155-168.
- KOGAN, M. (1994). «Researching the Powerful in Education and Elsewhere». in *Researching the Powerful in Education* [G. WALFORD, ed.]. London: UCL Press, pp. 67-80.
- KOHLBERG, L. e MAYER, R. (1979). «Development as the Aim of Education». in *Adolescent's Development and Education* [R.L. MOSHER, ed.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 246-280.

- KOHN, R.C. (1989). «L'Observation Participante et la Recherche-Action: Une Comparaison». *Pratiques de Formation*, 18, pp. 69-74.
- KOPPELMAN, K.L. (1986). «The Explication Model: An Antropological Approach to Program Evaluation». in *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 349-355.
- KOUNIN, J.S. (1976). «Une Analyse des Techniques de Gestion des Enseignants». in *L'Enseignant en Situation: Relation Pédagogique et Communications - Psychologie Sociale de l'Enseignement*, vol. 2 [A. MORRISON e D. McINTYRE, orgs.]. Paris: Dunod/Bordas, pp. 71-81.
- KRIPPENDORFF, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- KUCKARTZ, U. (1995). «Case-oriented Quantification» in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 158-166.
- KVALE, S. (1992). «La Evaluación y la Descentralización de los Conocimientos». *Revista de Educación*, nº 299, pp. 119-141.
- KVALE, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- LABERGE, D. e ROY, S. (1992). «Les Enquêtes auprès ou a propos des Populations Marginales». in *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes/Quality of Information in Sample Surveys* [L. LEBART, ed.]. Paris: Dunod, pp. 501-526.
- LABOV, W. (1993a). «La Transformation du Vécu à travers la 'Syntaxe Narrative'» in *Le Parler Ordinaire. La Langue dans les Ghettos Noirs des États-Unis* (capítulo 9) [W. LABOV]. Paris: LesEditions de Minuit, pp. 457-503.
- LABOV, W. (1993b). *Le Parler Ordinaire. La Langue dans les Ghettos Noirs des États-Unis*. Paris: LesEditions de Minuit.
- LAJES, M.A. (1993). «A Avaliação e o Sistema Educativo». in *Avaliação em Educação/ Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE: Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA, J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 233-253.
- LANDELLE, J.-J. (1992). «L'Evaluation, une Pratique Scientifique?». in *L'Evaluation en Questions* [C. DELORME, dir.]. Paris: Les Éditions ESF, pp. 57-66.
- LANIEL, N. e LAVALLÉE, P. (1992). «L'Assurance de la Qualité dans les Enquêtes auprès des Entreprises, un survol». *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes/Quality of Information in Sample Surveys* [L. LEBART, ed.]. Paris: Dunod, pp. 289-312.

- LAPASSADE, G. (1989). «Recherche-Action Externe et Recherche-Action Interne». *Pratiques de Formation*, 18, pp. 17-43.
- LARRUE, J.; BRASSAC, C.; GORSE, A.; CASSAGNE, J.-M. e DOMENC, M. (1986). «Cinq Chercheurs Autour d'un Corpus - Analyse Conversationnelle et Intersubjectivité». *Connexions*, 47, pp. 63-79.
- LASSARRE, D. (1978). «L'Analyse de Contenu». *Psychologie Française*, Tome 23, n° 3-4, pp. 167-185.
- LATHER, P. (1986). «Research as Praxis». *Harvard Educational Review*, 56 (3), pp. 257-277.
- LAVEAULT, D. (1990). «L'Evaluation et la Révolution Informatique en Education: Le cas de la mise l'essai de Logiciels Types en Ontario». in *L'Evaluateur en Révolution* (Actes des Rencontres Internationales sur l'Evaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989) [J. COLOMB et J. MARSENACH, eds.]. Paris: INRP, pp. 145-155.
- LEBART, L., ed. (1992). *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes/Quality of Information in Sample Surveys*. Paris: Dunod.
- LEBART, L. (1993a). «Les Enquêtes et la Statistique». in *Traitements Statistiques des Enquêtes* [D. GRANGÉ e L. LEBART, eds.]. Paris: Dunod, pp. 1-19.
- LEBART, L. (1993b). «Traitement des Questions Ouvertes». in *Traitements Statistiques des Enquêtes* [D. GRANGÉ e L. LEBART, eds.]. Paris: Dunod, pp. 227-246.
- LEBART, L. e SALEM, A. (1988). *Analyse Statistique des Données Textuelles. Questions Ouvertes et Lexicométrie*. Paris: Bordas/Dunod.
- LEBART, L. e SALEM, A. (1994). *Statistique Textuelle*. Paris: Dunod.
- LEBON, D. (1975). «Experiências de Ensino Não Directivo». in *Pedagogia e Psicologia dos Grupos* [A.R.I.P.]. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 128-162.
- LE BOTERF, G. (1980). «La Recherche Participative. Propositions et Réflexions. Méthodologiques». *Education Permanente*, 1 (53), pp. 21-46.
- LE BOTERF, G. (1991). «Plano de Formação». *Formar - Revista dos Formadores*, 3, pp. 4-14.
- LE BOTERF, G. (1992). «Avaliar o Investimento de Formação». *Formar - Revista dos Formadores*, 6, pp. 54-56.
- LE BOUEDEC, G. (1984). «Contribution a la Méthodologie d'Etude des Representations Sociales». *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4 (3), pp. 245-272.

- LECOINTE, M. (1991). *L'audit des Formations: Contrôles, Evaluations et Pilotage*.
(comunicação apresentada in "Les Evaluations" - Colloque International de
l'A.F.I.R.S.E./Carcassone, 9-10-11 Mars 1991 - documento policopiado).
- LECOINTE, M. (1993). «L'Evaluation, Production de Plus-Value? Production de Plus-
Valeur?». *Bulletin de l'A.F.I.R.S.E.*, 11, pp. 4-5.
- LECOMPTE, M.D. (1994). «Sensible Matchmaking: Qualitative Research Design and the
Program Evaluation Standards». *Journal of Experimental Education*, vol. 63, n° 1,
pp. 29-43.
- LECOMTE, R. (1982a). «Les Apports de l'Evaluation Qualitative et Critique en Recherche
Evaluative». in *Introduction aux Méthodes de Recherche Evaluative* [R. LECOMTE
e L. RUTMAN, eds.]. Ottawa: Les Presses de l'Université Laval, pp. 143-153.
- LECOMTE, R. (1982b). «Les Paradigmes Méthodologiques en Recherche Evaluative: leurs
Repercussion». in *Introduction aux Méthodes de Recherche Evaluative* [R.
LECOMTE e L. RUTMAN, eds.]. Ottawa: Les Presses de l'Université Laval, pp.
1-21.
- LECOMTE, R. e RUTMAN, L., eds. (1982). *Introduction aux Méthodes de Recherche
Evaluative*. Ottawa: Les Presses de l'Université de Laval.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'Analyse Développementale de Contenu.
Méthode G.P.S. et Concept de Soi*. Silbery/Québec: Presses de l'Université du
Québec.
- LEE, R.M. e FIELDING, N.G. (1995). «Users' Experiences of Qualitative Data Analysis
Software». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and
Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 29-40.
- LEFEVRE, B. (1990). «La Recherche Qualitative et l'Analyse de Contenu en Sciences de
l'Education». in *La Méthodologie de la Recherche en Education* (Actes du Colloque
International de Pedagogie Experimentale de Langue Française, - 21-23, Mai 1988)
[A. ESTRELA, A. NOVOA, A. RODRIGUES, E. FALCÃO e P. ROSADO PINTO,
eds.]. Lisboa: A.I.P.E.L.F. Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências de
Educação da Universidade de Lisboa, pp. 79-88.
- LEGER, J.-M. e FLORAND, M.-F. (1985). «L'Analyse de Contenu: deux Méthodes, deux
Resultats?». in *L'Entretien dans les Sciences Sociales. L'Ecoute, la Parole et le Sens*.
[A. BLANCHET e al.]. Paris: Bordas/Dunod, pp. 137-273.
- LE GRAND, J.-L. (1989). «La "Bone" Distance Epistémique n'existe pas». *Education
Permanente*, 100-101, pp. 109-122.
- LE GRAND, J.-L. (1992). «Epistémologie et Implications: Vers une Heuristique
Implicationnelle». *Les Sciences de l'Education*, 5, pp. 61-74.

- LEGRAND, L. (1984). «Les Sciences de l'Evaluation». *C.R.D.P. Strasbourg*, 1, [Collection Sciences de l'Éducation].
- LEGRAND, P. (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LEJEUNE, M. (1993). «La Mise au Point d'un Questionnaire». in *Traitements Statistiques des Enquêtes* [D. GRANGÉ e L. LEBART, eds.]. Paris: Dunod, pp. 53-73.
- LEJEUNE, M. e BIED-CHARRETON, D. (1992). «Comparaison du Mode Postal et En Face a Face dans une Enquête Lourde». in *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes/ Quality of Information in Sample Surveys* [L. LEBART, ed.]. Paris: Dunod, pp. 73-95.
- LEMAINE, J.-M. (1972). «Initiation aux Echelles d'Attitudes». *Bulletin de Psychologie*, 25 - 295 - 2-4, pp. 72-101.
- LEMOINE, C. (1995). «Comment l'Evaluation peut-elle devenir "Formative"?». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 105-121.
- LENCASTRE, J. (1991). «Avaliação da Formação em Ambiente de Novas Tecnologias». *Formar*, nº 2, Janeiro, pp. 66-70.
- LÉON, A. (1980a). «Introdução - A Noção de Psicopedagogia Experimental ». in *Manual de Psicopedagogia Experimental* [A. LÉON, J. CAMBON, M. LUMBROSO e F. WINNYKAMEN]. Lisboa: Moraes Editores, pp. 9-18.
- LÉON, A. (1980c). «Princípios e Processos de Investigação em Psicopedagogia Experimental». in *Manual de Psicopedagogia Experimental* [A. LÉON, J. CAMBOM M. LUMBROSO e F. WINNYKAMEN]. Lisboa: Moraes Editores, pp. 19-33.
- LÉON, A.; CAMBON, J.; LUMBROSO, M. e WINNYKAMEN, F. (1980). *Manual de Psicopedagogia Experimental*. Lisboa: Moraes Editores.
- LESNE, M. (1978). «La Formation de Formateurs d'Adultes». in *Education Permanente et Animation Socioculturelle - Traité des Sciences Pédagogiques*, vol. 8. [M. DEBESSE e G. MIALARET, eds.]. Paris: P.U.F., pp. 228-278.
- LESNE, M. (1984a). *Lire les Pratiques de Formation d'Adultes*. Paris: Edilig.
- LESNE, M. (1984b). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LÉVÊQUE, R. e BEST, F. (1969). «Pour Une Philosophie de l'Education». in *Traité des Sciences Pédagogiques* [M. DEBESSE e G. MIALARET, eds.]. Paris: PUF, vol. 1, pp. 81-120.

LEVINE, M. (1982). «Adversary Hearings». in *Communication Strategies in Evaluation - New Perspectives in Evaluation*. vol 3 [N.L. SMITH, ed.]. Beverly-Hills: Sage Publications, in cooperation with the Northwest Regional Educational Laboratory, pp. 269-278.

LÉVY, A., e TROGNON, A. (1986). «Une Histoire Conversationnelle dans un Groupe de Formation». *Connexions*, 47, pp. 19-62.

LEWY, A. (1979a). «A Natureza da Avaliação de Currículo». in *Avaliação de Currículo* [A. LEWY, org.]. São Paulo: E.P.U.-E.D.U.S.P., pp. 3-36.

LEWY, A., org. (1979b). *A Avaliação de Currículo*. S. Paulo: E.P.U.-E.D.U.S.P.

LEWY, A. (1985). «Formative and Summative Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, 4, pp. 1951-1954.

LIMA, L.C. (1988). « Modelos de Organização das Escolas Básicas e Secundárias Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional». in *Gestão do Sistema Escolar* [C.R.S.E.]. Lisboa: G.E.P./M.E., pp. 149-195.

LIMA, M. J. (1992). «As Ciências da Educação e a Reforma Curricular no Ensino Básico: Um Enfoque Centrado no Processo». in *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas* [Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação]. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.45-63.

LIMA, M. P. (1981). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.

LINCOLN, Y.S. (1990a). «Campbell's Retrospective and Constructivist's Perspective». *Harvard Educational Review*, Vol. 60, Nº 4, pp. 501-504.

LINCOLN, Y.S. (1990b). «Response to "Up from Positivism"». *Harvard Educational Review*, Vol. 60, Nº 4, pp. 508-512.

LIVINGSTONE, I.D. (1985). «Standards, National: Monitoring». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, 8, pp. 4786-4791.

LONKILA, M. (1995). «Grounded Theory as an Emerging Paradigm for Computer-assisted Qualitative Data Analysis». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 41-51.

LOPES, A e RETO, L. (1994). «Formação Profissional. Avaliação da Eficácia e Metáforas Dominantes». *Psicologia*, IX, 3, pp. 307-313.

- LOPES da COSTA, E. e SOARES-LOPES, J.C.B. (1989). *Marinha de Guerra Portuguesa - Direcção de Serviços de Instrução e Treino. Análise de Trabalho para Treino*. (comunicação Apresentada no I Encontro Nacional de Formação de Formadores. Lisboa - documento policopiado).
- LOPES da SILVA, M.I. (1995). «A Investigação-Acção, uma Estratégia de Formação... e de Investigação?». in *Estado Actual da Investigação em Formação* [SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO]. Porto: S.P.C.E., pp. 363-376.
- LOPES FERREIRA, J. (1992). *Analyse des Besoins de Formation des Responsables de Groupe Disciplinaire de L'Enseignement Secondaire Chargés de Suivre la Professionnalisation en Service (Etude Exploratoire)*. Mémoire de Maitrise. Caen: Université de Caen, U.F.R. des Sciences de L'Homme, Département des Sciences de L'Education.
- LOPES FERREIRA, J. (1994). *L'Ecriture des Eleves: Ce qu'en disent des Enseignants de Langue Maternelle*. Mémoire présenté pour l'obtention du DEA en Sciences de l'Education. Caen: Université de Caen, U.F.R. des Sciences de L'Homme, Département des Sciences de L'Education.
- LOPEZ YANEZ, J. (1991). «Evaluación del Clima Organizativo en los Centros Escolares». in *Teoria y Metodos de Evaluación* [A. MEDINA RIVILLA, coord.]. Madrid: Cincel, pp. 211-230.
- LOUREIRO, J.E. (1981). «Evolução das Políticas de Formação de Professores do Ensino Secundário». *Revista da Universidade de Aveiro - Série Ciências da Educação*, ano 2, 1 e 2, pp. 15-46.
- LOUREIRO, J.E., coord. (1985). *O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LUCAS, P. (1988). «Ce Qui Se Joue dans l'Entretien». *Connexions*, 52 (2), pp. 99-106.
- LUZZATI, D. (1993). «Dialogue Homme-Machine». in *Linguistique et Traitements Automatiques des Langues* [C. FUCHS, L. DANLOS, A. LACHERET-DUJOUR, D. LUZZATI e B. VICTORRI] Paris: Hachette, pp. 267-288.
- LYON, E.S. e BUSFIELD, J., eds. (1996). *Methodological Imaginations*. London: Macmillan Press Ltd.
- MACDONALD, B. (1983). «La Evaluación y el Control de la Educación». In *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica* [J. GIMENO SACRISTAN e A. PÉREZ GÓMEZ, eds.]. Madrid: Akal Editor, pp. 467-478.
- MACDONALD, B. e NORRIS, N. (1981). «Twin Political Horizons in Evaluation Fieldwork». In *The Study of Schooling. Field Based Methodologies in Educational Research and Evaluation* [T.S. POPKEWITZ e B.R. TABACHNICK, eds.]. New York: Praeger, pp. 276-290.

MACLURE, R. e BASSEY, M. (1991). «Participatory Action Research. An Inquiry into Maize Storage Systems». in *Participatory Action Research* [W.F. WHITE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 190-209.

MADAUS, G.F. (1986). «The Clarification Hearing: A Personal View of the Process». in *Evaluation Models. Viewpoints on Education and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 215-227.

MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M.S. e D.L. STUFFLEBEAM, D.L., eds. (1986). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

MADAUS, G.F.; STUFFLEBEAM, D.L. e SCRIVEN, M. (1986). «Program Evaluation: A Historical Overview». in *Education Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 3-22.

MADUREIRA PINTO, J. (1978). *Ideologias: Inventário Crítico dum Conceito*. Lisboa: Editorial Presença.

MAESO GARCIA, L. (1987). «Memoria de Fin de Curso». *Apuntes de Educación (Cuadernos de Dirección y Administración Escolar)*, nº 24, Enero-Marzo, pp. 3-6.

MAISONNEUVE, J. e MARGOT-DUCLOT, J. (1964). «Les Techniques de la Psychologie Sociale». *Bulletin de Psychologie*, 17 (231), pp. 1049-1054.

MAITRE, J. (1975). «Sociologie de l'Idéologie et Entretien Non Directif». *Revue Française de Sociologie*, XVI, pp. 248-256.

MALINVAUD, E., ANTOINE, J., CADOUX, L., JAFFRÉ, J. e THELOT, C. (1992). «Un Debat sur le Theme Enquetes et Societe». in *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes/Quality of Information in Sample Surveys* [L. LEBART, ed.]. Paris: Dunod, pp. 527-549.

MALMGREN, L.-G. e VAN DE VEN, P.-H. (1990). *Kalle, a Reader's Portrait. A Speculative Analysis within the IMEN research project Reading Literature in Comprehensive School (Age 11-13)*. Enschede: International Mother Tongue Education Network/Occasional Papers in Mother Tongue Education.

MANNETI, G. (1995). «Los Modelos Comunicativos y la Relación Texto-Lector en la Semiótica Interpretativa». in *Texto y Contexto en los Medios de Comunicación: Análisis de la Información, Publicidad, Entretenimiento y su Consumo* [R. GRANDI]. Barcelona: Bosch Casa Editorial, S.A., pp. 63-91.

MANNING, P.K. (1981). «Problèmes d'Interpretation des Données d'Entretien». in *L'Opinion Publique. Examen critique, nouvelles directions* [J. PADIOLEAU, ed.]. Paris: Mouton Editeur, pp. 202-215.

- MANNING, P.K. (1987). *Semiotics and Fieldwork*. Newbury Park: Sage Publications.
- MANNING, P.K. e CULLUM-SWAN, B. (1994). «Narrative, Content, and Semiotic Analysis». in *Handbook of Qualitative Research* [N.K. DENZIN e Y.S. LINCOLN, eds.]. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 463-477.
- MARCELO GARCIA, C., ed. (1988). *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores. (Actas de la "Reunión Científica sobre Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores", celebrada en Sevilla, Mayo 26-28 de 1988)*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO GARCIA, C. (1992a). «Dar Sentido a los Datos: La Combinación de Perspectivas Cualitativo y Cuantitativo en el Análisis de Entrevistas». in *La Investigación sobre Formación del Profesorado: Métodos de Investigación y Análisis de Datos* [C. MARCELO GARCIA, coord.]: Sevilla: Editorial Cincel, pp 13-48.
- MARCELO GARCIA, C., coord. (1992b). *La Investigación sobre Formación del Profesorado: Métodos de Investigación y Análisis de Datos*. Sevilla: Editorial Cincel.
- MARCHIO, R.; MORIN, M.; PECHENARD, J.-M. e TROGNON, A. (1972). «Psychologie Sociale et Linguistique: Pour une Théorie de la Signification». *Bulletin de Psychologie*, XXV (259) 2-4, pp. 119-139.
- MARDELLAT, R. (1994). «Pratique Commerciale et Représentations dans l'Artisanat». in *Pratiques Sociales et Représentations* [J.-L. ABRIC, dir.]. Paris: P.U.F., pp. 145-177.
- MARIANO GAGO, J.; HOMEM DE LUCENA, D.J.F. e FERREIRA REAL, F.N. (1990). «Avaliação e Acompanhamento das Universidades - Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo despacho ministerial nº. 190/ME/89 de 17 de Outubro». *Jornal da FENPROF*, 68, pp. 13-16.
- MARMOZ, L. (1979). «Notion d'Innovation». *Education - Tribune Libre*, 172, pp. 31-44.
- MARMOZ, L. (1982a). «Constitution et Identité des Sciences de l'Education-II». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 183-205.
- MARMOZ, L. (1982b). «Identité et Constitution des Sciences de l'Education-I». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 5-7.
- MARMOZ, L., ed. (1991). *Sciences de l'Education. Sciences Majeures* (Actes des Journées d'Etude tenues à l'occasion des 21 ans des Sciences de l'Education). Paris: Editions EAP.
- MAROY, C. (1995a). «Introduction». in *Pratiques et Méthodes de Recherche en Sciences Sociales* [L. ALBARELLO, F. DIGNEFFE, J.-P. HIERNAUX, C. MAROY, D. RUQUOY e P. de SAINT-GEORGES]. Paris: Armand Colin, pp. 5-7.

- MAROY, C. (1995b). «L'Analyse Qualitative d'Entretiens». in *Pratiques et Méthodes de Recherche en Sciences Sociales* [L. ALBARELLO, F. DIGNEFFE, J.-P. HIERNAUX, C. MAROY, D. RUQUOY e P. de SAINT-GEORGES]. Paris: Armand Colin, pp. 83-110.
- MARQUES, C.A.; CRUZ, C.P.A. e GUEDES, P.C.R. (1995). «Medir Resultados da Formação: Para Além da Ilusão». *Comportamento Organizacional e Gestão*, 1 (2), pp. 223-241.
- MARQUES, J.F. e MIRANDA, M.J. (1991). «Acesso, Ingresso e Sucesso no Ensino Superior: Estudo Preliminar sobre uma Amostra de Estudantes Universitários». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30 (1), pp. 155-176.
- MARTIN-MORENO CERRILLO, Q. (1991). «Estrategias para la Evaluación del Profesorado Universitario en Enseñanza a Distancia». in *Teoría y Métodos de Evaluación* [A. MEDINA RIVILLA, coord.]. Madrid: Cincel, pp. 111-122.
- MARTINAUD, J.-L. (1986). «Problèmes d'Evaluation des Objectifs d'un Curriculum». *Les Sciences de l'Education*, 3, pp. 67-74.
- MARTINS, A.; MESQUITA, A e NUNES, M. (1986). «Estudo das Precepções de Futuros Professores de Ciências em relação ao Currículo da sua Formação Inicial». *Revista de Educação*, 1 (1), pp. 25-36.
- MASSARIK, F. (1995). «The Interviewing Process Re-examined». in *Human Inquiry. A Sourcebook of New Paradigm Research* [P. REASON e J. ROWAN, eds.]. Chichester: John Wiley & Sons, pp. 201-206.
- MASSE, D., dir. (1993). *L'Evaluation Institutionnelle en Milieu Scolaire. Logiques, Enjeux, Rôles et Responsabilités des Différents Acteurs*. Sherbrooke: Editions du CRP/ Faculté d'Education-Université de Sherbrooke.
- MATIAS, A.S. (1979). «Atribuição e Auto-Percepção. Implicações Pedagógicas». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 15, pp. 67-74.
- MATIAS, J. (1992). «Custos de Formação Profissional». *Formar - Revista dos Formadores*, 7, pp. 59-63.
- MATOS, Z. (1994). «A Avaliação da Formação dos Professores». *Boletim SPEF*, nº 10/11, pp. 53-78.
- MAXWELL, J.A. (1990a). «Response to "Campbell's Retrospective and a Constructivist's Perspective"». *Harvard Educational Review*, Vol. 60, Nº 4, pp. 504-508.
- MAXWELL, J.A. (1990b). «Up from Positivism». *Harvard Educational Review*, Vol. 60, Nº 4, pp. 497-501.
- MAXWELL, J.A. (1992). «Understanding and Validity in Qualitative Research». *Harvard Educational Review*, Vol. 62, Nº 3, pp. 279-300.

- McCORMICK, R.; BYNNER, J.; CLIFT, P.; JAMES, M. e BROWN, C.M., eds. (1989). *Calling Education to Account*. Oxford: Heinemann Educational Books, in association with The Open University Press.
- McCRACKEN, G. (1988). *The Long Interview*. Newbury Park: Sage Publications.
- McFEE, G. (1992). «Triangulation in Research: Two Confusions». *Educational Research*, 34 (3), pp. 215-219.
- McHUGH, J.D. (1994). «The Lords' will be done: Interviewing the Powerful in Education». in *Researching the Powerful in Education* [G. WALFORD, ed.]. London: UCL Press, pp. 51-66.
- McKENNELL, A. (1985). «Attitude Measurement: Use of Coefficient Alpha with Cluster or Factor Analysis». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in cooperation with the Open University Press, pp. 239-257.
- McKILLIP, J. (1987). *Need Analysis. Tools for the Human Services and Education*. Beverly Hills: Sage.
- McMULLEN, T. (1973). «Organization Interne et Rapports entre Membres du Personnel de l'Ecole, in *La Créativité de l'Ecole* [C.E.R.I.]. Paris: O.C.D.E.
- MEDINA RIVILLA, A., coord. (1991). *Teoria y Metodos de Evaluacion*. Madrid: Cincel.
- MEDLEY, D.M. (1985). «Evaluating Teaching: Criteria». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, 3, pp. 1734-1747.
- MEIRA SOARES, V.; SILVA CARVALHO, L.; CERQUEIRA GONÇALVES, J.; MATOS ALVES, C.; LOBO ANTUNES, J. e BARATA MOURA, J.] (1996). *A Universidade de Lisboa e o seu Futuro*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- MESSICK, R.G.; PAIXÃO, L. e BASTOS, L.R., orgs. (1980). *Curriculo, Análise e Debate*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MEURET, D. (1992). «Por Qué Hay Que Evaluar, en la medida de lo posible, El Funcionamiento de los Centros Escolares?». *Revista de Educación*, N° 299, pp. 201-218.
- MIALARET, G. (1969). «Théorie, Pratique et Recherche en Pédagogie». in *Traité des Sciences Pédagogiques* [M. DEBESSE e G. MIALARET, ed.]. Paris: P.U.F., vol. 1, pp. 121-204.
- MIALARET, G. (1976). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- MIALARET, G. (1979). *Vocabulaire de l'Education*. Paris: P.U.F..

- MIALARET, G. (1981). *Léxique en Education*. Paris: P.U.F.
- MIALARET, G. (1982c). «Réflexions Personnelles sur les Sciences de l'Education, à l'Aube du Troisième Millénaire». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 9-29.
- MICHELAT, G. (1975). «Sur l'Utilisation de l'Entretien Non Directif en Sociologie». *Revue Française de Sociologie*, XVI, pp. 229-247.
- MICHELAT, G. e SIMON, M. (1992). «Ce que peuvent signifier les Sans-Reponse a des Questions d'Opinion: Defaut ou Source d'Information?». in *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes/Quality of Information in Sample Surveys* [L. LEBART, ed.]. Paris: Dunod, pp. 188-226.
- MILES, M.B. e HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- MILLER, J. e GLASSNER, B. (1997). «The 'Inside' and 'Outside'. Finding Realities in Interviews». in *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* [D. SILVERMAN, ed.]. London: Sage Publications, pp. 99-112.
- MILLMAN, J., ed. (1985a). *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications, in cooperation with the National Council on Measurement in Education.
- MIRABEL-SARRON, C. e BLANCHET, A. (1992). «Analyse des Discours de Patients Déprimés». *Psychologie Française*, N° 37 (3-4), pp. 277-289.
- MIRANDA, G.L. (1992). «Formar Professores - Apontamentos Críticos». *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (2), pp. 137-147.
- MIRANDA, M.J. (1981). «A Docimologia em Perspectiva». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 15, pp. 75-114.
- MISHLER, E. G. (1984). *The Discourse of Medicine. Dialectics of Medical Interviews*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- MISHLER, E.G. (1986). «Narrative Analysis of Interview-Narratives». in *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct* [T.R. SARBIN, (Ed.)]. New York: Praeger, pp. 233-255.
- MISHLER, E. G. (1990). «Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies». *Harvard Educational Review*, Vol. 60, N° 4, pp. 415-442.
- MISHLER, E. G. (1991). *Research Interviewing. Context and Narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- MISHRA, S.P. (1980). «Correlates of Effective Teaching as Measured by Student Ratings». *The Journal of Experimental Education*, 49 (1), pp. 59-62.

- MITCHELL, R.E. (1993). «Survey Materials Collected in the Developing Countries: Sampling, Measurement, and Interviewing Obstacles to Intranational and International Comparisons». in *Social Research in Development Countries. Surveys and Censuses in the Third World* [M. BULMER e D.P. WARWICK, eds.]. London: UCL Press, pp. 219-239.
- MOIRAND, S. (1995). «L'Evaluation dans les Discours Scientifiques et Professionnels». in *Les Enjeux des Discours Spécialisés* [J.-C. BEACCO e S. MOIRAND, Coords.]. - *Les carnets du Cediscor*, N°3. Paris: Presses de La Sorbonne Nouvelle, pp. 81-93.
- MOLINER, P. (1992a). *La Représentation Sociale comme Grille de Lecture. Etude Expérimentale de sa Structure et Aperçu sur ses Processus de Transformation*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- MOLINER, P. (1992b). «Représentations Sociales - Schèmes Conditionnels et Schèmes Normatifs». *Bulletin de Psychologie*, XLV (405), pp. 325-329.
- MOLLO, S. (1982). «Une Recherche qui se Cherche». *Les Sciences de L'Education*, 4, pp. 107-117.
- MONIZ PEREIRA, J. (1996). «Estabelecimento de um Fluxo de Informação na Faculdade de Farmácia». [in *A Avaliação das Instituições de Ensino Superior - Os Cursos de Licenciaturas em Física na Universidade de Lisboa*]. *Cadernos de Avaliação*, Vol. 1, n° 2, pp. 7-10.
- MONTEIL, J.M. e MAILHOT, L. (1988). «Eléments d'une Représentation Sociale de la Formation: Analyse d'une Enquête auprès d'une Population de Formateurs». *Connexions*, N° 51 (1), pp. 9-26.
- MORENO, C. da S. (1983). *A Educação Especial Integrada*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros / Secretariado Nacional de Reabilitação.
- MORGAN, D.L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- MORIN, M. (1994). «Entre Représentations et Pratiques: le SIDA, la Prévention et les Jeunes». in *Pratiques Sociales et Représentations* [J.-L. ABRIC, dir.]. Paris: P.U.F., pp. 109-144.
- MORINEAU, A. (1992). «L'Analyse des Données et les Tests de Cohérence dans les Données d'Enquête». in *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes/Quality of Information in Sample Surveys* [L. LEBART, ed.]. Paris: Dunod, pp. 427-440.
- MORRISSEY, O. (1995). «Shifting Paradigms. Discourse Analysis as an Evaluation Approach for Technology Assessment». *Evaluation*, Vol. 1 (2), pp. 217-235.
- MORRISON, A. e D. MCINTYRE, D., eds. (1976). *Psychologie Sociale de l'Enseignement*. Paris: Bordas.

- MORSE, J.M., ed. (1994). *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MORTUREUX, M.-F. (1995). «Les Vocabulaires Scientifiques et Techniques». in *Les Enjeux des Discours Spécialisés* [J.-C. BEACCO e S. MOIRAND, Coords.] - *Les carnets du Cediscor*, N°3. Paris: Presses de La Sorbonne Nouvelle, pp. 13-25.
- MOSCAROLA, J. (1990). *Enquêtes et Analyse de Données*. Paris: Vuibert.
- MOSCONI (1982). «Les Sciences de l'Education du Point de vue de leur Object de leur Unité et de leurs Rapports à la Pratique». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 77-90.
- MOSCOVICI, S. (1992). «La Nouvelle Pensée Magique». *Bulletin de Psychologie*, XLV (405), pp. 301-324.
- MOSER, C.A. e KALTON, G. (1985). «Question Wording». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 140-155.
- MOSHER, R.L., ed. (1979). *Adolescent's Development and Education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- MUCCHIELLI, A., dir. (1996). *Dictionnaire des Méthodes Qualitatives en Sciences Humaines et Sociales*. Paris: Armand Colin/Masson.
- MUCCHIELLI, R. (1979a). *A Entrevista Não-Directiva*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- MUCCHIELLI, R. (1979b). *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- MUCCHIELLI, R. (1980). *L'Interview de Groupe*. Paris: Les Editions ESF.
- MUCCHIELLI, R. (1981). *A Formação de Adultos*. São Paulo: Martins Fontes.
- MUCCHIELLI, R. (1982). *L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications*. Paris: Les Editions ESF.
- MUNCHOW, P. Von (1995). «L'Appréciation dans les Quatrièmes de Couverture». in *Les Enjeux des Discours Spécialisés* [J.-C. BEACCO e S. MOIRAND, Coords.] - *Les carnets du Cediscor*, N°3. Paris: Presses de La Sorbonne Nouvelle, pp. 95-113.
- MUNICIO, P. (s/d.). *La Cultura Organizativa y los Proyectos Educativos*. (documento policopiado).
- MUNICIO, P. (1986). «Coste-Eficacia y Coste-Beneficio». in *Apuntes de Educación*, 20, pp. 14-15.
- MUNICIO, P. (1988a). «La Cultura Escolar como Clave». *Apuntes de Educación (Dirección e Administración)*, 29, pp. 2-5.

- MUNICIO, P. (1988b). «La Cultura Profesional de Enseñar». *Apuntes de Educación (Dirección e Administración)*, 29, pp. 12-15.
- MURPHY, R. e TORRENCE, H., eds. (1988). *Evaluating Education. Issues and Methods*. Londres: Paul Chapman Publishing & Open University Press.
- MUSIOL, M. (1989). «Structures Conversationnelles et Décalages Interprétatifs». *Connexions*, 53 (1), pp. 103-115.
- NAMER, G. (1975). «UNRUG (Marie-Christine d'): Analyse de Contenu et Acte de Parole. De l'Enoncé à l'Enonciation. Paris: Editions Universitaires, 1974 (compte rendu)». *Revue Française de Sociologie*, XVI, pp. 274-275.
- NASH, R. (1973). *Classrooms Observed. The Teacher's Perception and the Pupil's Performance*. London: Routledge and Kingman Paul.
- NASH, R. (1978). «Espectativas de los Alumnos respecto e sus Profesores». in *Las Relaciones Professor-Alumno* [M. STUBBS e S. DELAMONT, eds.]. Barcelona: Oikos-Tau, pp. 97-111.
- NATANSON, J. (1982). «Quelques Réflexions sur les Problèmes Actuels d'une Philosophie de l'Education». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 91-99.
- NELSON, D.D. (1983). «Informal Testing». in *Approaches to Developing Questionnaires* (Statistical Policy Working Paper 10) [T.J. DeMAIO, ed.]. Washington DC: Office of Management and Budget, pp. 45-56.
- NESPOR, J. e BARBER, L. (1995). «Audience and the Politics of Narrative». in *Life History and Narrative* [J.A. HATCH e R. WIESNIEWSKI, Eds.]. London: The Falmer Press, pp. 49-62.
- NETO, J.A. (s./d.). *Diversidade e Cooperação Metodológica: Um Imperativo na Investigação Educacional*. Lisboa: Projecto Dianoia/Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- NEVO, D. (1983). «The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature». *Review of Educational Research*, 53 (1), pp. 117-128.
- NEVO, D. (1985). «Evaluator, Role of». In *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, 3, pp. 1772-1774.
- NEWFIELD, J.W. (1985). «Self-Report». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, 8, pp. 4522-4523.
- NICK, E. e RODRIGUES, M. (1977). *Modelos em Psicologia*. Rio de Janeiro: Zahar.

- NORBECK, J. (1981). *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho/Projecto de Educação de Adultos.
- NORTHWAY, M. e WELD, L. (1976). *Testes Sociométricos. Um Guia para Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- NOT, L. (1972). «Les Grands Courants de la Pédagogie Contemporaine». in *La Pédagogie Contemporaine* [J.-M. GABAUDE, ed.]. Toulouse: Eduard Privat Editeur, pp. 13-30.
- NOT, L. (1984a). «Sciences ou Science de l'Éducation?». in *Une Science Spécifique pour l'Éducation* [L. NOT e al.]. Toulouse: Université de Toulouse-Le-Mirail, pp. 17-44.
- NOT, L. (1984b). *Une Science Spécifique pour l'Éducation*. Toulouse: Université de Toulouse-Le-Mirail.
- NÓVOA, A. (1986). *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Século XVI - XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/I.S.E.F..
- NÓVOA, A. (1988a). «A Formação tem de passar por aqui: As Histórias de Vida no Projecto PROSALUS». in *O Método (Auto)Biográfico e a Formação* [A. NÓVOA, e M. FINGER, orgs.]. Lisboa: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional-Departamento de Recursos Humanos (DRH)-Ministério da Saúde, pp. 107-130.
- NÓVOA, A. (1988b). «Histoires de Vie et Formation de Formateurs». in *La Méthodologie de la Recherche en Éducation* (Actes du Colloque International de Pédagogie Expérimentale de Langue Française - 21-23, Mai 1988) [A. ESTRELA, A. NÓVOA, A. RODRIGUES, E. FALCÃO e P. ROSADO PINTO, eds.]. Lisboa: A.I.P.E.L.F. Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 285-297.
- NÓVOA, A. (1988c). «O Método (Auto)Biográfico na Encruzilhada dos Caminhos (e Descaminhos) da Formação de Adultos». *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp. 7-20.
- NÓVOA, A. (1989). «Profissão: Professor, Reflexões Históricas e Sociológicas». *Análise Psicológica*, 7 (1/2/3), pp. 435-456.
- NÓVOA, A. (1991). «As Ciências da Educação e os Processos de Mudança». in *Ciências da Educação e Mudança* [S.P.C.E.]. Porto: S.P.C.E., pp. 17-67.
- NÓVOA, A., coord. (1992a). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (1992b). «Os Professores e as Histórias Da Sua Vida». in *Vidas de Professores* [A. NÓVOA, org.]. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.

- NÓVOA, A. (1992c). «Para Uma Análise das Instituições Escolares». in *As Organizações Escolares em Análise* [A. NÓVOA coord.]. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-43.
- NÓVOA, A., org. (1992d). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1995). «Modèles d'Analyse en Education Compartée: Le Champ et la Carte». *Les Sciences de l'Education*, 2-3, pp. 9-61.
- NÓVOA, A. (1996). «O IIE e a Investigação Educacional». in *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. [B.P. CAMPOS, org.]. Lisboa: I.I.E., pp. 89-119.
- NÓVOA, A. e FINGER, M., orgs. (1988). *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional/Departamento de Recursos Humanos (DRH)-Ministério da Saúde.
- NUNAN, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin Books Ltd.
- NUNES, F.G. (1995). «Por que razão se vão embora? Análise de uma Teoria Implícita da Rotação de Pessoal através da Técnica do Mapeamento Cognitivo». *Psicologia*, 10 (3), pp. 109-127.
- NUNZIATI, G. (1991). «L'Evaluation Préalable du Projet D'Etablissement». *Education et Pédagogies*, N° 11, pp. 79-85.
- OAKLEY, A. (1995). «Interviewing Women: A Contradiction in Terms». in *Doing Feminist Research* [H. ROBERTS, ed.]. London: Routledge, pp. 30-61.
- OBERLE, K. (1991). «Paradigm Wars: Who's Fighting, Who's Winning?». *The Alberta Journal of Education Research*, 37 (1), pp. 87-97.
- O.C.D.E. (1984). *Exame das Políticas Nacionais de Educação. Portugal*. Lisboa: GEP/ME.
- ÖDMAN, P.-J. (1985). «Hermeneutics». In *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 4, pp. 2162-2169.
- OLSON, J. (1983). «Formal Testing. Split Sample Testing». in *Approaches to Developing Questionnaires* (Statistical Policy Working Paper 10) [T.J. DeMAIO, ed.]. Washington DC: Office of Management and Budget, pp. 70-87.
- OPPENHEIM, A.N. (1979). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. Londres: Heinemann.
- ORTIZ, R. (1991). «A Joint Venture in Technological Transfer to Increase Adoption Rates». in *Participatory Action Research* [W.F. WHITE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 179-189.

- O'SULLIVAN, T.; HARTLEY, J.; SAUNDERS, D.; MONTGOMERY, M. e FISKE, J. (1994). *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. London: Routledge.
- OWENS, T.R. e OWEN, T.R. (1981). «Law». in *Metaphors for Evaluation, Sources of New Methods - New Perspectives in Evaluation, 1* [N.L. SMITH, ed.]. Beverly Hills: Sage Publications, in cooperation with the Northwest Educational Laboratory, pp. 87-110.
- PACHECO, J.A. (1993). «Um Modelo de Avaliação Curricular». in *Avaliação em Educação/ Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA, J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 217-231.
- PACHECO, J.A. e ZABALZA, M., orgs. (1995). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- PADIOLEAU, J., ed. (1981). *L'Opinion Publique. Examen critique, nouvelles directions*. Paris: Mouton Editeur.
- PAGES, M. (1985). «Préface». in *L'Entretien dans les Sciences Sociales. L'Ecoute, la Parole et le Sens*. [A. BLANCHET e al.]. Paris: Bordas/Dunod.
- PAIS, J.M. (1986). «Paradigmas Sociológicos na Análise da Vida Quotidiana». *Análise Social*, vol. 22, 90 (1), pp. 7-57.
- PALMADE, G. (s/d.). *Os Métodos em Pedagogia*. Lisboa: Editorial Notícias.
- PALMADE, J. (1988). «L'Entretien dans le Processus de Recherche: Une Technique de Rupture». *Connexions*, 52 (2), pp. 11-40.
- PALMER, F.R. (1979). *A Semântica*. Lisboa: Edições 70.
- PAQUAY, L. (1974). «L'Observation dans le cadre de l'Evaluation Formative». in *Une Pédagogie pour Demain* [A. BONBOIR, dir.]. Paris: P.U.F., pp. 147-179.
- PAQUAY, L. (1985). «Les Axes Paradigmatiques des Recherches Relatives au Développement et à l'Evaluation des Innovations Scolaires. Une revue de leur évolution depuis 20 ans». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 3-34.
- PAQUAY, L. (1990). «Décrire le Dispositif d'Evaluation en Vigueur dans une Institution de Formation Initiale d'Enseignants: Pour Quoi? Comment?». in *L'Evaluateur en Révolution* (Actes des Rencontres Internationales sur l'Evaluation - ADMEE/Europe - Paris, 1989) [J. COLOMB et J. MARSENACH, eds.]. Paris: INRP, pp. 87-97.
- PARENTE, C. e VELOSO, L. (1991). «O Espaço Social da Formação: uma tentativa de Avaliação na área Têxtil». *Sociologia*, 1 (1), pp. 187-259.

- PARENTE, F.C. (1996a). «A Auto-Avaliação da Licenciatura em Física da Faculdade de Ciências». [in A Avaliação das Instituições de Ensino Superior - Os Cursos de Licenciaturas em Física na Universidade de Lisboa]. *Cadernos de Avaliação*, Vol.1, nº 2, pp. 25-50.
- PARENTE, F.C. (1996b). «A Avaliação da Licenciatura em Física em 1994». [in A Avaliação das Instituições de Ensino Superior - Os Cursos de Licenciaturas em Física na Universidade de Lisboa]. *Cadernos de Avaliação*, Vol.1, nº 2, pp. 11-15.
- PARKIN, G.W. (1977). *Educação Permanente: Modelo Conceptual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- PARLETT, M.R. (1985). «Illuminative Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 5, pp. 2395-2399.
- PARLETT, M. e HAMILTON, D. (1980). «Avaliação como Iluminação: Uma nova Abordagem no Estudo de Programas Inovadores». in *Curriculo: Análise e Debate* [R. G. MESSICK, L. PAIXÃO e L.R. BASTOS, orgs.]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 80-103.
- PATRÍCIO, M.F. (1988a). «A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo». *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), PP. 147-165.
- PATRÍCIO, M.F. (1988b). «A Inovação no Centro da Reforma Educativa - I». in *Inovação*, 1 (1), pp. 5-12.
- PATRÍCIO, M.F. (1988c). «A Reforma Educativa: Balanço, Situação e Perspectivas». *Broteria*, 127 (2), pp. 123-138.
- PATRÍCIO, M.F. (1989a). «A Inovação no Centro da Reforma Educativa - II». in *Inovação*, 2 (1), pp. 5-16.
- PATRÍCIO, M.F. (1989b). «Traços Principais do Perfil do Professor do Ano 2000». *Inovação*, 2 (3), pp. 229-245.
- PATRÍCIO, M.F., org. (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.
- PATTON, M. Q. (1984). *Qualitative Evaluation Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- PATTON, M.Q. (1985). «Evaluation for Utilization». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol.3, pp. 1748-1750.
- PATTON, M. Q. (1994). [Review of *The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluations of Educational Programs*]. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 54, nº 2, pp. 561-567.

PAYE-JEANNENEY, L. e PAYAN, J.-J. (1988). *Le Chantier Universitaire: "Bâtir l'Avenir"*. Paris: Beauchesne Editeur.

PAYNE, S. L. (1980). *The Art of Asking Questions*. Princeton: Princeton University Press.

— PÉCHENART, J.-M. (1977). «L'Evaluation; je n'y crois pas mais j'en fais». *Éducation Permanente*, 41, pp. 7-27.

PENNEL, P. (1993). *La Mesure dans l'Evaluation des Dispositifs Educatifs. Quelles Méthodes au service de la Référentialisation?* (Mémoire de DEA de Sciences de l'Education). Grenoble: Université des Sciences Sociales Grenoble II.

PENNEL, P. (1996a). *Histoire et Differentes Phases de l'Analyse de Contenu*. Lisboa: Seminário sobre Análise de Conteúdo (documento policopiado).

PENNEL, P. (1996b). *L'Analyse Statistique de Données Textuelles: Vocabulaire, Presentation du Logiciel LEXICO 1 et Méthode d'Analyse des Concurrences*. Lisboa: Seminário sobre Análise de Conteúdo (documento policopiado).

PENNEL, P. (1996c). *Les Apports de l'Analyse Statistique des Données Textuelles -- L'Analyse Descendante Hiérarchique dans l'Evaluation des Dispositifs* (documento policopiado).

PENNINGTON, F.C. (1985). «Needs Assessment in Adult Education». in *The International Encyclopædia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 6, pp. 3492-3496.

PENNY, A.J.; APPEL, S.; KARLEY, K. e MUIR, R.K. (1994). «Collaborative Research in Education: exploring an epigenetic landscape». *Studies in Higher Education*, Vol. 19, Nº 1, pp. 21-31.

PEREIRA de QUEIROZ, M.I. (1991). *Variações sobre a Técnica do Gravador no Registro de Informação Viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editora.

PEREIRA dos SANTOS, M. (1995a). «Colóquio de Bruges "Qualidade no Ensino Superior"». *Ensino Superior*, nº 23 - Suplemento ao *Jornal da FENPROF*, nº 124, pp. 29.

PEREIRA dos SANTOS, M. (1995b). «Qualidade, Avaliação e Financiamento ... A espera de melhores dias?». *Ensino Superior*, nº 23 - Suplemento ao *Jornal da FENPROF*, nº 124, - pp. 30-31.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1983a). «Modelos Contemporâneos de Evaluación». in *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica* [J. GIMENO SACRISTAN e A.I. PÉREZ GÓMEZ, eds.]. Akal Editor, pp. 426-449.

- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995). «Comprender la Enseñanza en la Escuela. Modelos Metodológicos de Investigación Educativa». in *Comprender y Transformar la Enseñanza* [J. GIMENO SACRISTAN e A.I. PÉREZ GÓMEZ] Madrid: Ediciones Morata, S. L., pp.115-136.
- PERRENOUD, P. (1978). «Das Diferenças Culturais às Desigualdades Escolares: A Avaliação e a Norma num Ensino Diferenciado». *Análise Psicológica*, 2 (1), pp. 133-155.
- PERRENOUD, P. (1986). «De quoi la Réussite Scolaire est-elle faite?». *Education et Recherche*, 8º ano, 1, pp: 133-159.
- PERRENOUD, P. (1992). «Não mexam na minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica». in *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* [A. ESTRELA e A. NOVOA, eds.]. Lisboa: Educa, pp. 155-173.
- PERROT, E. (1988). *Effective Questioning. Teacher's Handbook - A Self-instructional Microteaching Course for In-service and Trainee Teachers*. Lancaster: University of Lancaster, The Microteaching Research Unit.
- PEUKERT, H. (1993). «Basic Problems of a Critical Theory of Education». *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 27, Nº 2, pp. 159-169.
- PIAGET, J. (1980). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- PLATON, G. (1978). «Contributo da Psicologia e da Psicanálise para as Concepções da Educação Escolar». in *A Pedagogia no Século XX* [G. AVANZINI, dir.]. Lisboa: Moraes Editores, vol. 1, pp. 115-134.
- PIDGEON, N. e HENWOOD, K. (1996). «Grounded Theory: Practical Implementation». in *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* [J.T.E. RICHARDSON, ed.]. Leicester: The British Psychological Society Books, pp. 86-101.
- PIERON, H. (1978). *Dicionário de Psicologia*. Porto Alegre: Editora Globo.
- PINEAU, G. (1995). «Vers un Paradigme de Recherche-Formation en Réseau». in *Estado Actual da Investigação em Formação* [SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO]. Porto: S.P.C.E., pp. 13-30.
- PINHAL, J.M. (1993). «A Auto-Avaliação e a Avaliação Externa dos estabelecimentos de Ensino: a emergência de novas Práticas». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE: Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 441-448.

- PINTO, A.M. (1993). «A Metodologia de Estimulação da Recordação na Investigação sobre os Pensamentos Interactivos do Professor». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa 20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 575-587.
- PINTO, J. (1992). «Avaliação Pedagógica. Um Instrumento de Gestão Provável». *Formar*, nº 5, Janeiro/Fevereiro/Março, pp. 4-13.
- PITHON, G. (1990). «Evaluer diverses Formations à l'Entretien de Reformulation». *Psychologie Française*, 35 (3), pp. 237-251.
- PLANCHARD, E. (1982). *A Pedagogia Contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.
- POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S. e RAYBAUT, P. (1983). *Les Récits de Vie. Théorie et Pratique*. Paris: P.U.F.
- POLKINGHORNE, D.E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- POLKINGHORNE, D.E. (1995). «Narrative Configuration in Qualitative Analysis». in *Life History and Narrative* [J.A. HATCH e R. WIESNIEWSKI, eds.]. London: The Falmer Press, pp. 5-23.
- POPHAM, W.J. e CARLSON, D. (1986). «Deep Dark Deficits of the Adversary Evaluation Model». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 205-213.
- POPKEWITZ, T.S. (1981). «The Study of Schooling: Paradigms and Field Based Methodologies in Educational Research and Evaluation». in *The Study of Schooling. Field Based Methodologies in Educational Research and Evaluation* [T.S. POPKEWITZ e B.R. TABACHNICK, eds.]. New York: Praeger, pp. 1-26.
- POPKEWITZ, T.S. (1984). *Paradigm & Ideology in Educational Research. The Social Functions of the Intellectual*. London: The Falmer Press.
- POPKEWITZ, T.S. (1992). «Algunos Problemas y Problemáticas en la Producción de la Evaluación». *Revista de Educación*, Nº 299, pp. 95-118.
- POPKEWITZ, T.S. e TABACHNICK, B.R., eds. (1981). *The Study of Schooling. Field Based Methodologies in Educational Research and Evaluation*. New York: Praeger.
- POPPER, K.R. (1985). «The Unity of the Method». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 17-24.

- POSTIC, M. (s/d.). «A Formação de Docentes»: in *História Mundial da Educação* [J. VIAL e G. MIALARET, eds.]. Porto: Rés Editora, vol. 4, pp. 329-343.
- POSTIC, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- POSTIC, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- POSTIC, M. (1988). «Evolution des Buts et des Méthods d'Observation et d'Evaluation en Formation d'Enseignants». *Les Sciences de l'Education*, 4-5, pp. 9-32.
- POSTLETHWAITE, T.N. (1979). «Determinação das Directrizes Gerais da Educação e Especificação dos Objectivos Principais». in *Avaliação de Currículo* [A. LEWY, org.]. São Paulo: E.P.U.-E.D.U.S.P., pp. 39-63.
- POSTLETHWAITE, T.N. (1985). «Error Analysis as a Curriculum Evaluation Method». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 3, pp. 1706-1707.
- POTTER, J. (1996). «Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical Background». in *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* [J.T.E. RICHARDSON, ed.]. Leicester: The British Psychological Society Books, pp. 125-140.
- POURTOIS, J.-P.; DESMET, H. e LAHAYE, W. (1993). «La Pratique Interagie de la Recherche et de l'Action en Sciences Humaines». *Revue Française de Pédagogie*, 105, pp. 71-81.
- POWNEY, J. e WATTS, M. (1987). *Interviewing in Educational Research*. London: Routledge and Kegan Paul.
- POWNEY, J. e WATTS, M. (1988). «Reporting Interviews: a Code for good Practice». in *Evaluating Education. Issues and Methods* [R. MURPHY e H. TORRENCE, eds.]. Londres: Paul Chapman Publishing & Open University, pp. 354-362.
- POZZATO, M. P. (1995). «El Análisis del Texto y la Cultura de Masas en la Sócio-Semiótica». in *Texto y Contexto en los Medios de Comunicación. Análisis de la Información. Publicidad. Entretenimiento y su Consumo* [R. GRANDI]. Barcelona: Bosch Casa Editorial, S.A., pp. 184-226.
- PREIN, G.; KELLE, U. e BIRD, K. (1995). «An Overview of Software». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 190-210.
- PREIN, G.; KELLE, U.; RICHARDS, L. e RICHARDS, T. (1995). «Computers and Qualitative Theory Building. Introduction: Using Linkages and Networks for Theory Building». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 62-68.

- PREIN, G.; KUCKARTZ, U.; ROLLER, E.; RAGIN, C. e KELLE, U. (1995). «Computers and Triangulation. Introduction: Between Quality and Quantity». *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 152-157.
- PROPPÉ, O. (1990). «La Investigación de la Evaluación como una Forma de Potenciar el Desarrollo en las Escuelas y en los Profesores». *Revista de Educación*, Nº 293, pp. 325-343.
- PSATHAS, G. (1995). *Conversation Analysis. The Study of Talk-in-Interaction*. Thousand Oaks: Sage Publications; Inc.
- PUBLIMÉDIA DOSSIER (1993). «I.S.T., Prepara a Escola de Engenharia do Futuro». *Expresso* (suplemento - 24 de Julho).
- QUASTHOFF, U.M. (1994). «L'Elaboration Sociale de l'Age par le Langage dans l'Interaction». in *La Construction Interactive du Quotidien* [A. TROGNON, U. DAUSENDSCHÖN-GAY, U. KRAFTT e C. RIBONI]. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 103-119.
- QUERENET, J. (1992). «Evaluation et Expérimentation ou comment Tirer Valeur de l'Expérience?». in *L'Evaluation en Questions* [C. DELORME, dir.]. Paris: Editions E.S.F., pp. 129-147.
- QUIVY, R. e Van CAMPENHOUDT, L. (1988). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*. Paris: Bordas/Dunod.
- RAGIN, C.C. (1987). *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley: University of California Press.
- RAGIN, C.C. (1994). *Constructing Social Research. The Unity and Diversity of Method*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- RAGIN, C.C. (1995). «Using Qualitative Comparative Analysis to Study Configurations». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 177-189.
- RAGIN, C.C. e DRISCOLL, M. (1994). «Afterword: The Promise of Social Research». in *Constructing Social Research. The Unity and Diversity of Method* [RAGIN, C.C.]. Thousand Oaks: Pine Forge Press, pp. 155-166.
- RAKOTONOELINA, F. (1995). «L'Appréciation dans les Manuels d'Apprentissage du Traitement de Texte. Le Cas de Word sur Macintosh». in *Les Enjeux des Discours Spécialisés* [J.-C. BEACCO e S. MOIRAND, Coords.] - *Les carnets du Cediscor*, Nº 3. Paris: Presses de La Sorbonne Nouvelle, pp. 115-134.
- RASKIN, D.C., ed. (1994). *Metodos Psicológicos en la Investigacion y Pruebas Criminales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

- RAYNAL, F. e RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie: Dictionnaire des Concepts Clés. Apprentissages, Formation, Psychologie Cognitive*. Paris: ESF Editeur.
- REASON, P. e ROWAN, J., eds. (1995). *Human Inquiry. A Sourcebook of New Paradigm Research*. Chichester: John Wiley & Sons.
- REICHARD, Ch. S. e COOK, T.D. (1986). «Hacia una Superación del Enfrentamiento entre los Metodos Cualitativos y Cuantitativos». in *Metodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. [T.D. COOK e S. Ch. REICHARD, eds.]. Madrid: Morata, pp. 25-58.
- REINERT, M. (1986). Presentation du Logiciel ALCESTE a l'Aide d'Un Exemple». *Psychologie et Education*, X (2), pp. 58-73.
- RENARD, F.; DAEMS, P. e al. (1990). «Représentations d'Enseignants et d'Etudiants à propos de la Qualité Pédagogique. Les Absences et le Niveau». in *L'Evaluation des Performances Pédagogiques des Etablissements Universitaires. Rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (Rapport du Groupe de Travail Présidé par Michel Crozier)* [M. CROZIER (dir.)]. Paris: La Documentation Française, pp. 113-137.
- RETO, L. e NUNES, F. (1992). «Avaliação da Eficácia da Formação. A Pertinência da Perspectiva Experimental». *Revista Portuguesa de Gestão*, III-IV, pp. 43-56.
- REUCHLIN, M. (1972a). *A Psicologia Diferencial*. Lisboa: Editorial Estudos Cor.
- REUCHLIN, M. (1979). *Os Métodos em Psicologia*. Lisboa: Moraes Editores.
- REUCHLIN, M. (1981). «La Mesure en Psychologie». in *Traité de Psychologie Expérimentale* [P. FRAISSE e J. PIAGET, eds.]. Paris: P.U.F., vol. 1, pp. 185-221.
- REVAULT D'ALLONNES, C. (1985). «E.N.D.R./ Entretien Clinique. Des Pressupposés aux Effets de l'Entretien». in *L'Entretien dans les Sciences Sociales. L'Ecoute, la Parole et le Sens*. [A. BLANCHET e al.]. Paris: Bordas/Dunod, pp. 183-190.
- REVAULT D'ALLONNES, C. e al. (1989). *La Démarche Clinique en Sciences Sociales. Documents, Méthodes, Problèmes*. Paris: Bordas/Dunod.
- RIANDEY, B. (1992). «Progrès et Lacunes des Enquêtes Démographiques». in *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes/Quality of Information in Sample Surveys* [L. LEBART, ed.]. Paris: Dunod, pp. 467-482.
- RIBEIRO, R. (1992). «O Painel de Controlo da Formação». *Formar - Revista dos Formadores*, 6, pp. 57-60.
- RICHARDS, L. e RICHARDS, T. (1995). «Using Hierarchical Categories in Qualitative Data Analysis». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 80-95.

- RICHARDSON, J.T.E., ed. (1996). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: The British Psychological Society Books.
- RICKETT, R.M.W. (1991). *Higher Education Evaluation. The Current Situation in British Polytechnics*. (comunicação apresentada no Seminário sobre Financiamento e Avaliação do Ensino Superior - documento policopiado).
- RIEDEL, H. (1981). *Didática e Prática de Ensino*. São Paulo: E.P.U.
- RIESSMAN, C.K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage Publications.
- RIPPEY, R.M. (1985). «Transactional Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 9, pp. 5290-5291.
- RIST, R.C. (1986). «Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education». in *Case Studies in Classroom Research* [M. HAMMERSLEY, ed.]. Milton Keynes: Open University Press, pp. 231-262.
- ROBERTS, H., ed. (1995). *Doing Feminist Research*. London: Routledge.
- ROCHA TRINDADE, A. (1990). *Financiamento das Universidades. Princípios para o Estabelecimento de uma Fórmula de Cálculo*. Lisboa: Universidade Aberta (documento policopiado).
- RODRIGUES, A.D. (1991). *Introdução à Semiótica*. Lisboa: Editorial Presença.
- RODRIGUES, P. (1985). «Proposta de Avaliação de um Programa de Formação de Professores». in *Intervenção Psicológica na Educação* (I Encontro Nacional de Intervenção Psicológica na Educação) [J.F. CRUZ, L.S. ALMEIDA e O.F. GONÇALVES, eds.]. Porto: A.P.L.P., pp. 397-403.
- RODRIGUES, P. (1987). *Contributos para a Elaboração de um Modelo de Avaliação de Programas de Formação de Professores* (dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre de Ciências da Educação). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- RODRIGUES, P. (1988a). «A Avaliação da Formação de Professores». *Investigação & Educação*, nº 1.
- RODRIGUES, P. (1988b). «Contributos para a Elaboração de um Modelo de Avaliação de Programas de Formação de Professores (dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre de Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa) - Resumo». *Inovação*, 1 (1), pp. 35-37.

- RODRIGUES, P. (1989a). *Elementos para a Elaboração de um Modelo de Avaliação de Sistemas de Formação de Professores* (comunicação efectuada nos "1ers. Entretiens Luso-Français en Education et Formation - Formação de Professores" - Lisboa). (documento inédito).
- RODRIGUES, P. (1989b). «Os Fundamentos da Escolha e Elaboração de Modelos de Avaliação de Programas». *Investigação & Educação*, nº 6.
- RODRIGUES, P. (1991). «A Utilização de Questionários de Opinião na Avaliação de Sistemas de Formação de Professores». In *A Metodologia de Investigação em Educação* [A. ESTRELA e E. FALCÃO, eds.]. Lisboa: A.F.I.R.S.E./A.I.P.E.L.F. Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 443-468.
- RODRIGUES, P. (1992). «A Avaliação Curricular». In *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* [A. ESTRELA e A. NOVOA, eds.]. Lisboa: Educa, pp. 15-72.
- RODRIGUES, P. (1995). «As Três Lógicas de Avaliação de Dispositivos Educativos». in *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* [A. ESTRELA e P. RODRIGUES, orgs.]. Lisboa: Edições Colibri, pp. 93-120.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1988). «Departamentos y Evaluación». *Apuntes de Educación*, 30, pp. 13-15.
- ROGERS, C. (1986). «Research into Teachers' Expectations and Their Effects». in *Case Studies in Classroom Research* [M. HAMMERSLEY, ed.]. Milton Keynes: Open University Press, pp. 159-179.
- ROGERS, W.T. (1994). «The Treatment of Measurement Issues in the Revised Program Evaluation Standards». *Journal of Experimental Education*, vol. 63, nº 1, pp. 13-28.
- ROLLER, E., MATHES, R. e ECKERT, T. (1995). «Hermeneutic-classificatory Content Analysis: A Technique Combining Principles of Quantitative and Qualitative Research». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 167-176.
- ROSENBERG, M. (1985). «Extraneous Variables». in *Social Research: Principles and Procedures*. [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman & Open University Press, pp. 263-277.
- ROSSI, J.-P. (1991). *La Recherche en Psychologie (Domaines et Méthodes)*. Paris: Dunod.
- ROUSSON, M. e BOUDINEAU, G. (1981). «L'Etude des Besoins de Formation. Reflexions Théoriques et Méthodologiques». in *L'Education des Adultes et ses Effects* [P. DOMINICÉ e M. ROUSSON, eds.]. Berne: Peter Lang, pp. 21-85.
- ROUSSON, M. e DOMINICÉ, P. (1981). «Introduction: L'Evaluation, un Concept Central». in *L'Education des Adultes et ses Effects* [P. DOMINICÉ e M. ROUSSON, eds.]. Berne: Peter Lang, Coll., pp. 11-19.

- ROUSVOAL, J. (1987). «Les Représentations de l'Enfant au cours-Préparatoire, ses Rapports avec la Réussite et l'Echec Scolaires». *Revue Française de Pédagogie*, 79, pp. 15-34.
- RUANO, S. (1991). «The Role of the Social Scientist in Participatory Action Research». in *Participatory Action Research* [W.F. WHITE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 210-217.
- RUBBENS, F.M. (1981). *Ensino Programado e Estudo da sua Didáctica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- RUBIN, H.J. e RUBIN, I.S. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- RUDDER, C.F. (1993). «The Falsification Fallacy». *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 7, Nº 2-4, pp. 179-199.
- RUL GARGALLO, J. (1994). «La Organización Escolar y la Inspección Educativa. Una Inspección Educativa como Factor de Evaluación Sistemática». *Revista de Educación*, 305, pp. 215-255.
- RÜLCKER, T. (1985). «Curriculum Reform». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press; vol. 2, pp. 1248-1257.
- RUQUOY, D. (1995). «Situation d'Entretien et Stratégie de l'Interviewer». in *Pratiques et Méthodes de Recherche en Sciences Sociales* [L. ALBARELLO, F. DIGNEFFE, J.-P. HIERNAX, C. MAROY, D. RUQUOY e P. de SAINT-GEORGES]. Paris: Armand Colin, pp. 59-82.
- RUTMAN, L. (1982a). «Planification d'une Etude Evaluative». in *Introduction aux Méthodes de Recherche Evaluative* [R. LECOMTE e L. RUTMAN, eds.]. Ottawa: Les Presses de l'Université Laval, pp. 23-46.
- RUTMAN, L. (1982b). «Recherche Formative et Evaluabilité de Programme». in *Intruduction aux Méthodes de Recherche Evaluative* [R. LECOMTE e L. RUTMAN, eds.]. Ottawa: Les Presses de l'Université Laval, pp. 65-77.
- RUTMAN, L. e LECOMTE, R. (1982). «La Problématique de l'Utilisation de la Recherche Evaluative». in *Intruduction aux Méthodes de Recherche Evaluative* [R. LECOMTE e L. RUTMAN, eds.]. Ottawa: Les Presses de l'Université Laval, pp. 177-186.
- SABIRÓN SIERRA, F. (1993). «Referentes Epistemológicos en la Evaluación Etnografica de Centros Docentes. Una Propuesta a Discutir». in *Avaliação em Educação/Evaluation en Education*. (III Colloque National de l'AIPELF-AFIRSE. Lisboa-20-21 de Novembro de 1992) [A. ESTRELA; J. FERREIRA e P. CAETANO, eds.]. Lisboa: AFIRSE Portuguesa & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 449-466.

- SABIRÓN-SIERRA, F. (1995). «Referentes Epistemológicos-na Avaliação Etnográfica de Centros Docentes: Uma proposta em discussão». in *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* [A. ESTRELA e P. RODRIGUES, Orgs.]. Lisboa: Edições Colibri, pp. 75-92.
- SAINT-GEORGES, P. de (1995). «Recherche et Critique des Sources Documentaires dans les Domaines Economique, Social et Politique». in *Pratiques et Méthodes de Recherche en Sciences Sociales* [L. ALBARELLO, F. DIGNEFFE, J.-P. HIERNAUX, C. MAROY, D. RUQUOY e P. de SAINT-GEORGES]. Paris: Armand Colin, pp. 9-31.
- SALAFRANCA, S.; De NEYRA, M.S. e SEBASTIÁN PÉREZ, M.A. (1991). «Consideraciones acerca de la Aplicabilidad de Técnicas de Gestión de Calidad en la Evaluación Pedagógica». in *Teoría y Metodos de Evaluacion* [A. MEDINA RIVILLA, coord.]. Madrid: Cincel, pp. 185-192.
- SANDERS, J.R. (1985a). «Curriculum Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 2, pp. 1185-1188.
- SANDERS, J.R. (1985b). «Evaluation Standards». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 3, pp. 1766-1769.
- SANDERS, J.R. (1994). «The Process of Developing National Standards That Meet ANSI Guidelines». *Journal of Experimental Education*, vol. 63, nº 1, pp. 5-12.
- SANTOS, R. (1991). «Qualidade, sei quando a vejo!». *Dirigir*, Ano 3, nº 19, Agosto, pp. 61-65.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994). Evaluación de los Cambios Organizativos en la Reforma Española de 1990». *Revista de Educación*, Nº 305, pp. 81-101.
- SANTOS SILVA, A. e MADUREIRA PINTO, J., Orgs. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SAPSFORD, R. e JUPP, V., eds. (1996). *Data Collection and Analysis*. London: Sage Publications, in association with The Open University.
- SARBIN, T.R., ed. (1986). *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. New York: Praeger.
- SARROLA, S. e BIRY, G. (1983). «Présentation des Résultats d'une Enquête Portant sur les Opinions et les Attentes des Enseignants à Propos de leur Formation Continue». *Les Sciences de l'Education*, 3-4, pp. 5-26.
- SCHIRO, M. (1980). *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate*. New Jersey: Englewood Cliffs, Educational Technology Publications.

- SCHRATZ, M., ed. (1993). *Qualitative Voices in Educational Research*. Londres: The Falmer Press.
- SCHUBERT, W.T. (1985). «Experimental Curriculum». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 3, pp. 1800-1801.
- SCHUTZ, A. (1985). «Concept and Theory Formation in the Social Sciences». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman & Open University Press, pp. 25-36.
- SCHWANDT, T.A. (1997). *Qualitative Inquiry: A Dictionary of Terms*. Thousand Oaks: Sage.
- SCHWARTZ, L. (1990). «Anexe 1 - Les Changements dans les Universités au cours de l'Evaluation par le Comité National d'Evaluation». in *L'Evaluation des Performances Pédagogiques des Etablissements Universitaires. Rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (Rapport du Groupe de Travail Présidé par Michel Crozier)* [M. CROZIER (dir.)]. Paris: La Documentation Française, pp. 77-81.
- SCRIVEN, M. (1974). «Standards for the Evaluation of Educational Programs and Products». in *Evaluating Educational Programs and Products* [G. BORICH, ed.]. New Jersey: Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, Inc., pp. 5-24.
- SCRIVEN, M. (1977a). «Current Evaluation Problems». in *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* [D. HAMILTON, B. MacDONALD, C. KING, D. JENKINS e M. PARLETT, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 132-133.
- SCRIVEN, M. (1977b). «Goal-Free Evaluation». in *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* [D. HAMILTON, B. MacDONALD, C. KING, D. JENKINS e M. PARLETT, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 134-138.
- SCRIVEN, M. (1977c). «Goal Lib (the GFE's Manifesto)». in *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* [D. HAMILTON, B. MacDONALD, C. KING, D. JENKINS e M. PARLETT, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 141-142.
- SCRIVEN, M. (1977d). «Ideological Softening-Up». in *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* [D. HAMILTON, B. MacDONALD, C. KING, D. JENKINS e M. PARLETT, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 140.
- SCRIVEN, M. (1977e). «Intended and Unintended Effects - Why distinguish?». in *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* [D. HAMILTON, B. MacDONALD, C. KING, D. JENKINS e M. PARLETT, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 130-131.

- SCRIVEN, M. (1977f). «Legitimate and Illegitimate Cases of Evaluating the Treatment rather than the Effects». in *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* [D. HAMILTON, B. MacDONALD, C. KING, D. JENKINS e M. PARLETT, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 139.
- SCRIVEN, M. (1977g). «The Methodology of Evaluation». in *Curriculum and Evaluation* [A.A. BELLACK e H.M. KLIEBARD, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 334-371.
- SCRIVEN, M. (1978). «Perspectivas e Procedimentos de Avaliação». in *Avaliação Educacional II. Perspectivas, Procedimentos e Alternativas* [L.R. BASTOS, L. PAIXÃO e R.G. MESSICK, orgs.]. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 11-101.
- SCRIVEN, M. (1981). *Evaluation Thesaurus*. Inverness: Edgpress.
- SCRIVEN, M. (1985). «Summative Teacher Evaluation». in *Handbook of Teacher Evaluation* [J. MILLMAN, ed.]. Beverly Hills: Sage Publications, in cooperation with the Nacional Council on Measurement in Education, pp. 244-271.
- SCRIVEN, M. (1986). «Evaluation Ideologies». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADDAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 229-260.
- SEIDEL, J. e KELLE, U. (1995). «Different Functions of Coding in the Analysis of Textual Data». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 52-61.
- SEIDMAN, I.E. (1991). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press/Teachers College, Columbia University.
- SELVIN, H.C. e STUART, A. (1985). «Data-Dredging Procedures in Survey Analysis». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman & Open University Press, pp. 278-284.
- SELVINI PALAZZOLI, M.; CIRILLO, S.; D'ETORRE, L.; GARBELLINI, M.; GHEZZI, D.; LERMA, M.; LUCCHINI, M.; MARTINO, C.; MAZZONI, G.; MAZZUCHELLI, F. e NICHELE, M. (1983). *Le Magicien sans Magie, Ou Comment Changer la Condition Paradoxale du Psychologue dans l'École*. Paris: Les Editions ESF.
- SERAFINI, O. (1990). «Dimensões de Avaliação Institucional. Uma Abordagem Estrutural Reportada à Universidade». *Inovação*, 3 (4), pp. 97-107.
- SERRADAS DUARTE, R. (1994). «Alguns Aspectos das Concepções e Práticas Avaliativas dos Professores de uma Escola do 2º Ciclo do Ensino Básico». *Boletim SPEF*, nº 10/11, pp. 79-109.

- SHRINKFIELD, A.J. (1986). «Designing Evaluations of Educational and Social Progress by Lee J. CRONBACH: A Synopsis». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAN, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 357-379.
- SHORT, E.C. (1985). «The Concept of Competence: its Use and Misuse in Education». *Journal of Teacher Education*, 36 (2), pp. 2-6.
- SHULMAN, L.S., ed. (1977). *Review of Research in Education*, 5. Itasca/Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc. & A.E.R.A.
- SIBERT, E.; SHELLEY, A. (1995). «Using Logic Programming for Hypothesis Generation and Refinement». in *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice* [U. KELLE, ed.]. London: Sage Publications, pp. 113-128.
- SIERRA BRAVO, R. (1984). *Ciencias Sociales: Epistemología, Lógica y Metodología. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SILVA, J.P. e MATOS, M. (1990). «Para um Enquadramento Sistémico dos Programas de Formação e Avaliação de Professores». *Ler Educação*, 1, pp. 133-139.
- SILVA, M. e TAMEN, M.I., coords. (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SILVA, M.E. da (1986). *Economia do Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Uma Visão da Literatura com ênfase em Portugal*. (dissertação Apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Economia). Lisboa: Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa.
- SILVERMAN, D. (1994). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- SILVERMAN, D., ed. (1997). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications.
- SIMÃO, A.M. e CAETANO, P. (1992). *A Análise de Conteúdo na Avaliação de Professores e Alunos*. (DUECE Formação Pessoal e Social da FPCE-UL - Textos de Apoio ao Módulo). Lisboa (documento policopiado).
- SIMÕES, A. (1992b). «Investigação-Ação em Educação: Natureza e Validade». in *Investigação-Ação em Educação. Problemas e Tendências/Recherche-Action en Education. Problèmes et Tendances* (I Colloque National - Lisbonne - Universidade de Lisboa - 9-10 Février 1990) [A. ESTRELA e M.E. FALCÃO, eds.]. Lisboa: AIPELF/AFIRSE - Section Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 31-44.
- SIMONOT, M. (1979). «Entretien Non-Directif, Entretien Non-Prestructuré: Pour une Validation Méthodologique et une Formalisation Pédagogique». *Bulletin de Psychologie*, Tomo XXXIII, n° 343, pp. 155-164.

- SIMONS, H. (1983). *Current Issues in Evaluation at the Local Level*. London: University of London/Institute of Education.
- SIMONS, H. (1989). «Conversation Piece: The Practice of Interviewing in Case Study Research» in *Calling Education to Account* [R. McCORMICK, J. BYNNER, P. CLIFT, M. JAMES e C.M. BROWN, eds.]. Oxford: Heinemann Educational Books, in association with The Open University Press, pp. 239-246.
- SIMONS, H. (1990). *Unstructured Interviewing*. London: University of London, Institute of Education/Centre for Educational Evaluation (documento policopiado).
- SIMONS, H. (1992). «Avaliação e Reforma das Escolas». in *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* [A. ESTRELA e A. NOVOA, eds.]. Lisboa: Educa, pp. 139-153.
- SINGERY, J. (1994). «Représentations Sociales et Projet de Changement Technologique en Entreprise». in *Pratiques Sociales et Représentations* [J.-L. ABRIC, dir.]. Paris: P.U.F., pp. 179-216.
- SINGLY, F. de (1992). *L'Enquête et ses Méthodes: le Questionnaire*. Paris: Editions Nathan.
- SIROTNIK, K.A., ed. (1990). *Evaluation and Social Justice: Issues in Public Education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- SKILBECK, M. (1982). «Three Educational Ideologies». in *Challenge in the Curriculum* [T. HORTON e P. RAGGATT, eds.]. London: Hodder and Stoughton, pp. 7-18.
- SKILBECK, M. (1988). «El Desarrollo Curricular y la Calidad de la Enseñanza: de la IDD (Investigacion, Desarrollo, Diseminacion) a la RED (Revision, Evaluacion, Desarrollo)». *Revista de Educación*, nº 286, pp. 35-60.
- SMITH, J.A. (1996). «Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis». in *Rethinking Methods in Psychology* [J.A. SMITH, R. HARRE e L. VAN LANGENHOVE, eds.]. London: Sage Publications Ltd, pp.9-26.
- SMITH, J.A., HARRE, R. e VAN LANGENHOVE, L., eds. (1995). *Rethinking Psychology*. London: Sage Publications Ltd.
- SMITH, J.A., HARRE, R. e VAN LANGENHOVE, L., eds. (1996). *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage Publications Ltd.
- SMITH, L.M. (1978). «An Evolving Logic of Participant Observation Educational Ethnography and other Case Studies». in *Review of Research in Education* [L.S. SHULMAN, ed.]. Itasca/Illinois: P.E. Peacock Publishers, Inc. & A.E.R.A., vol. 6, pp. 316-377.
- SMITH, N.L. (1981a). «Developing Evaluation Methods». in *Metaphors for Evaluation. Sources of New Methods - New Perspectives in Evaluation, vol. 1* [N.L. SMITH, ed.]. Beverly Hills: Sage Publications, in cooperation with the Northwest Regional Educational Laboratory, pp. 17-49.

- SMITH, N.L. (1981b). «Metaphors for Evaluation». in *Metaphors for Evaluation. Sources of New Methods - New Perspectives in Evaluation*, vol. 1 [N.L. SMITH, ed.]. Beverly Hills: Sage Publications, in cooperation with the Northwest Regional Educational Laboratory, pp. 51-65.
- SMITH, N.L., ed. (1981c). *Metaphors for Evaluation. Sources of New Methods - New Perspectives in Evaluation*, vol. 1. Beverly Hills: Sage Publications, in cooperation with the Northwest Educational Laboratory.
- SMITH, N.L., ed. (1982a). *Communication Strategies in Evaluation - New Perspectives in Evaluation - vol. 3*. Beverly Hills: Sage Publications, in cooperation with the Northwest Regional Educational Laboratory.
- SMITH, N.L. (1982b). «Introductory Guidelines for Designing Evaluations of Teacher Education Programs». in *Toward Usable Strategies for Teacher Education Program Evaluation* [S.M. HORD, T.V. SAVAGE e L.J. BETHEL, eds.]. Austin: Research and Development Center for Teacher Education/University of Texas, pp. 103-129.
- SMITH, N.L. (1986). «The Progress of Educational Evaluation: Rounding the First Bends in the River». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN e D. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 381-392.
- SMITH, S. (1996). «Uncovering Key Aspects of Experience: The Use of In-depth Interviews in a Study of Women Returners to Education». in *Methodological Imaginations* [E.S. LYON e J. BUSFIELD, eds.]. London: Macmillan Press Ltd, pp. 58-74.
- SOARES, M.C.; MAGALHÃES, M.M. e SÃO PEDRO, M.E. (1984). *Análise Custo-Benefício no Sistema Educativo Português*. Lisboa: G.E.P./M.E.
- SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1991a). *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: S.P.C.E.
- SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1991b). *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: S.P.C.E.
- SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1992). *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Porto: S.P.C.E.
- SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1995a). *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Porto: S.P.C.E.
- SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1995b). *Estado Actual da Investigação em Formação*. Porto: S.P.C.E.
- SPAULDING, S. (1985). «Evaluation in Adult Education: Developing Countries». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 3, pp. 1753-1757.

- SPAULL, A.D. (1985). «Oral History». In *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 6, pp. 3690-3693.
- SPINDLER, G. e SPINDLER, L. (1993). «Crosscultural, Comparative, Reflective Interviewing in Schoenhausen and Roseville». in *Qualitative Voices in Educational Research* [M. SCHRATZ, ed.]. Londres: The Falmer Press, pp. 106-124.
- SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt Rinehart and Winston, Inc./Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- STAKE, R. (1977a). «Description versus Analysis». in *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* [D. HAMILTON, B. MacDONALD, C. KING, D. JENKINS e M. PARLETT, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 161-162.
- STAKE, R. (1977b). «Formative e Summative Evaluation». in *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* [D. HAMILTON, B. MacDONALD, C. KING, D. JENKINS e M. PARLETT, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 156-157.
- STAKE, R. (1977c). «Responsive Evaluation». in *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* [D. HAMILTON, B. MacDONALD, C. KING, D. JENKINS e M. PARLETT, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 163-164.
- STAKE, R. (1977d). «The Countenance of Educational Evaluation». in *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* [D. HAMILTON, B. MacDONALD, C. KING, D. JENKINS e M. PARLETT, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 146-155.
- STAKE, R. (1977e). «The Seeds of Doubt». in *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* [D. HAMILTON, B. MacDONALD, C. KING, D. JENKINS e M. PARLETT, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 158-159.
- STAKE, R. (1977f). «The Seven Principal Cardinals of Educational Evaluation». in *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* [D. HAMILTON, B. MacDONALD, C. KING, D. JENKINS e M. PARLETT, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 160.
- STAKE, R. (1982a). «Como os Avaliadores responderam a Sete Questões Essenciais». in *Avaliação de Programas Educacionais. Vicissitudes, Controvérsias, Desafios* [M.A.A. GOLDBERG e C.P. de SOUSA, orgs.]. São Paulo: E.P.U., pp. 63-68.
- STAKE, R. (1982b). «Conversando sobre Avaliação». in *Avaliação de Programas Educacionais. Vicissitudes, Controvérsias, Desafios* [M.A.A. GOLDBERG e C.P. de SOUSA, orgs.]. São Paulo: E.P.U., pp. 57-62.

- STAKE, R. (1982c). «Novos Métodos para Avaliação de Programas Educacionais». in *Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias, Desafios* [M.A. A. GOLDBERG e C.P. de SOUSA, orgs.]. São Paulo: E.P.U., pp. 30-34.
- STAKE, R. (1982d). «Uma Subjectividade Necessária em Pesquisa Educacional». in *Avaliação de Programas Educacionais. Vicissitudes, Controvérsias, Desafios* [M.A. A. GOLDBERG e C.P. de SOUSA, orgs.]. São Paulo: E.P.U., pp. 46-49.
- STAKE, R. (1983). «La Evaluacion de Programas, en especial la Evaluacion de Replica». in *Nuevas Reflexiones sobre la Investigacion Educativa* [W.B. DOCKRELL e D. HAMILTON]. Madrid: Narcea, pp. 91-108.
- STAKE, R. (1985). «Responsive Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 17, pp. 4349-5351.
- STAKE, R. (1986a). «Program Evaluation, particularly Responsive Evaluation». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G. F. MADDAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 287-310.
- STAKE, R. (1986b). «The Case Study Method in Social Inquiry». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G. F. MADDAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 279-286.
- STAKE, R. e BALK, D.E. (1982). «Briefing Panel Persentation». in *Communication Strategies in Evaluation - New Prespectives in Evaluation, vol. 3* [N.L. SMITH, ed.]. Berverly Hills: Sage Publications, in cooperation with the Northwest Regional Educational Laboratory, pp.259-267.
- STAKE, R. e GJERDE, C. (1977). «An Evaluation of T-City (the Twin City Institute for Talented Youth) 1971». in *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* [D. HAMILTON, B. MacDONALD, C. KING, D. JENKINS e M. PARLETT, eds.]. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp.265-274.
- STECHER, B. (1985). «Goal-Free Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 4, pp. 2056-2057.
- STEFANI, L.A.J. (1994). «Peer, Self and Tutor Assessment: Relative Reliabilities». *Studies in Higher Education*, Vol. 19, Nº 1, pp. 69-75.
- STEINER, J.-F. e AULIARD, O. (1992). «La Semiometrie: un Outil de Validation des Reponses». in *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes/Quality of Information in Sample Surveys* [L. LEBART, ed.]. Paris: Dunod, pp. 241-247.

- STEINMETZ, A. (1986). «The Discrepancy Evaluation Model». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G. F. MADAUS; M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 79-99.
- STELLER, M. e KOEHNKEN, G. (1994). «Análisis de Declaraciones Basado en Criterios». in *Metodos Psicologicos en la Investigacion y Pruebas Criminales* [D.C. RASKIN, ed.]. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, S.A., pp. 189-211.
- STENHOUSE, L. (1981). «What Counts as Research?» *British Journal of Educational Studies*. 30 (2), pp. 103-114.
- STENHOUSE, L. (1985). «Case Study Methods». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 2, pp. 645-650.
- STEPHENS, M.D. (1985). «Teaching Methods for Adults». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 9, pp. ...
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STRATTON, P. (1996). «Systemic Interviewing and Attributional Analysis applied to International Broadcasting». in *Psychological Research. Innovative Methods and Strategies* [J. HAWORTH (ed.)]. Londres: Routledge, pp. 153-169.
- STRAUSS, A. e CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- STRAW, R.B. e COOK, T.D. (1985). «Meta-Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 6, pp. 3330-3332.
- STREETT, A.R. (1983a). «Investigating Respondent's Interpretations of Survey Questions». in *Approaches to Developing Questionnaires* (Statistical Policy Working Paper 10) [T.J. DeMAIO, ed.]. Washington DC: Office of Management and Budget, pp. 93-100.
- STREETT, A.R. (1983b). «Unstructured Individual Interviewing». in *Approaches to Developing Questionnaires* (Statistical Policy Working Paper 10) [T.J. DeMAIO, ed.]. Washington DC: Office of Management and Budget, pp. 13-19.
- STUART-HAMILTON, I. (1995). *Dictionary of Psychological Testing, Assessment and Treatment*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- STUBBS, M. e DELAMONT, S. eds. (1978). *Las Relaciones Professor-Alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.

- STUFFLEBEAM, D.L. (1978). «Alternativas em Avaliação: Um Guia de Auto-Ensino para Educadores». in *Avaliação Educacional II. Perspectivas, Procedimentos e Alternativas* [L.R. BASTOS, L. PAIXÃO e R.G. MESSICK, orgs.]. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 102-150.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1982). «Explorations in the Evaluation of Teacher Education». in *Toward Usable Strategies for Teacher Education Program Evaluation* [S.M. HORD, T.V. SAVAGE e L.J. BETHEL, eds.]. Austin: Research and Development Center for Teacher Education/University of Texas, pp. 133-168.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1985). «Institutional Self-Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 5, pp. 2534-2538.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1986). «The CIPP Model for Program Evaluation». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 117-141.
- STUFFLEBEAM, D.L. e MADAUS, G.F. (1986). «The Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects, and Materials: A Description and Summary». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 395-404.
- STUFFLEBEAM, D.L., McCORMICK, C.H., BRINKERHOFF, R.O. e NELSON, C.O. (1985). *Conducting Educational Needs Assessments*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- STUFFLEBEAM, D.L. e WEBSTER, W.J. (1986). «An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 23-43.
- SUAREZ, T.M. (1985). «Needs Assessment Studies». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 5, pp. 3496-3498.
- SUDMAN, S. e BRADBURN, N.M. (1991). *Asking Questions. A Practical Guide to Questionnaire Design*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SUGIYAMA, M. (1992). «Responses and Non-Responses». in *La Qualité de l'Information dans les Enquêtes/Quality of Information in Sample Surveys* [L. LEBART, ed.]. Paris: Dunod, pp. 227-239.
- SUTARIA, M.C. (1981). «Filipinas: A Avaliação Continua das Reformas em Curso». *Perspectivas*, XI (2), pp. 243-256.

- TAFT, R. (1985). «Ethnographic Research Methods». In *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 3, pp. 1729-1733.
- TATE, R. (1985). «Experimental Design». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 3, pp. 1801-1809.
- TAVARES EMÍDIO, M.; FERNANDES, G. e ALÇADA, I. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: G.E.P./M.E.
- TESCH, R. (1992). *Qualitative Research. Analysis Types & Software Tools*. London: The Falmer Press.
- TESSIER, G. (1993). *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education*. Rennes: P.U.R. (Presses Universitaires de Rennes).
- THIRARD, J. (1977). «Sur une Tentative de Mise en Place d'un Dispositif d'Analyse de Contenu». *Bulletin de Psychologie*, XXX (326) 1-2, pp. 65-73.
- THIRION, A.-M. *Evaluation de la Recherche-Action*. (documento policopiado e com as referências incompletas), pp. 232-243.
- THOMPSON, B. (1994a). «Foreword» [*The New ANSI-Approved Standards for Program Evaluation: Comments From Diverse Perspectives*. B. THOMPSON, Guest Editor]. *Journal of Experimental Education*, vol. 63, nº 1, pp. 3-4.
- THOMPSON, B. (1994b). «The Revised *Program Evaluation Standards* and Their Correlation With the Evaluation Use Literature». *Journal of Experimental Education*, vol. 63, nº 1, pp. 54-82.
- TILLER, T. (1992). «La Evaluación en un Sistema Educativo Descentralizado: Dónde nos encontramos? Hacia dónde nos dirigimos?». *Revista de Educación*, nº 299, pp. 81-94.
- TINBERGEN, J. (1985). «Input-Output Analysis in Education». in *The Internacional Encyclopédia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 5, pp. 2510-2511.
- TOMÁS, A. (1987). «E Você, é um Professor Preocupado?. Um Estudo das Preocupações dos Professores no Âmbito da Profissionalização em Serviço». *Psicologia*, 5 (3), pp. 265-277.
- TOMÉ, L.F. (1994). *O Sentido da Actividade Científica (Diálogo Epistemológico)*. Atelier.
- TORRES, J.-C. (1996). *L'Apport de la Phenomenologie dans la Methodologie de l'Evaluation: Profil Epistemologique et Posture de l'Evaluateur* (documento policopiado).

- TRALDI, L.L. (1984). *Curriculo*. São Paulo: Editora Atlas.
- TREMBLAY, G. (1990). «A Propos des Competences comme Principe d'Organisation d'une Formation». *Education Permanente*, 103, pp. 77-90.
- TREND, M.G. (1986). «Sobre la Reconciliación de los Analisis Cualitativos y Cuantitativos». in *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa* [T.D. COOK e Ch. S. REICHARD, eds.]. Madrid: Morata, pp. 105-130.
- TRINDADE, V.M. (1989). *Sobre a Avaliação e Auto-Avaliação da Formação Inicial de Professores* (comunicação apresentada nos Iers. Entretiens Luso-Français en Education et Formation - "Formação de Professores" - Lisboa/documento policopiado).
- TRINDADE, V.M. (1990). «O Paradigma Psicológico e a Prática Pedagógica: O Relato de Uma Experiência». in *A Componente de Psicologia na Formação de Professores [Actas do 1º Seminário]* [DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA/ASSOCIAÇÃO DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES]. Évora: DPEUE/APP, pp. 483-516.
- TRINDADE, V.M. (1991a). «A Atitude Científica e o Ensino de Ciências Naturais». in *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas* [SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO]. Porto: S.P.C.E., pp. 373-392.
- TRINDADE, V.M. (1991b). «Contributo para a Determinação e Desenvolvimento da Atitude Científica nos Professores de Ciências». In *A Metodologia de Investigação em Educação* [A. ESTRELA e E. FALCÃO, eds.]. Lisboa: A.F.I.R.S.E./A.I.P.E.L.F. Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 109-132.
- TRINDADE, V.M. (1992). «O Novo Sistema de Avaliação de Alunos: Alguns Comentários Críticos». in *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia/La Réforme Curriculaire de L'Enseignement au Portugal et dans les Pays de la Communauté Européenne* [A. ESTRELA e M.E. FALCÃO, eds.]. Lisboa: A.F.I.R.S.E. Portugaise & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 143-155.
- TRINDADE, V.M. (1993). «As Atitudes e a Educação Escolar». in *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos [3º e 4º Seminários]* [DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA/ASSOCIAÇÃO DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES]. Évora: DPEUE/APP, pp. 111-123.
- TRINDADE, V.M. (1996). *Estudo da Atitude Científica dos Professores. Do que se Pensa ao que se Faz*. Lisboa: I.I.E./M.E.

- TRINDADE, V.M. (1997): «O Valor da Ciência, O Ensino das Ciências. A Atitude Científica e a Disciplina de Didáctica das Ciências nos Cursos de Formação de Professores». in *A Escola Cultural e os Valores* [M. F. PATRÍCIO, org.]. Porto: Porto Editora, pp. 629-633.
- TRINDADE, V.M.; DIAS, M.A.Q.; NETO, A.S. e TRINDADE, M.N. (1987). «Proposta para um Sistema de Avaliação Escolar». in *Documentos Preparatórios - I* [C.R.S.E.]. Lisboa: G.E.P./M.E., pp. 75-142.
- TROGNON, A. (1973). «Analyse Automatique du Discours en Psychologie et Théorie des Artéfacts Expérimentaux. Vers une Psycho-Linguistique de la Situation Expérimentale?». *Bulletin de Psychologie*, XXVI (304) 5-9, pp. 280-286.
- TROGNON, A. (1978a). «Questionnaire et Sédimentation des Rapports Sociaux: Un Exemple». *Bulletin de Psychologie*, 344 (7-9), pp. 413-420.
- TROGNON, A. (1978b). «Remarques sur les Effets Comparés de l'Entretien Non Directif et du Questionnaire Sociologique». *Bulletin de Psychologie*, 344 (7-9), pp. 430-435.
- TROGNON, A. (1982). «Analyse Interlocutoire». *Connexions*, n° 38, pp. 39-59.
- TROGNON, A. (1985). «L'Interaction n'a pas de dehors». *Bulletin de Psychologie*, Tomo XXXVIII, n° 379 (8-11), pp. 558-561.
- TROGNON, A. (1986). «Sur l'Analyse du Contenu des Interlocutions». *Psychologie et Education*, X (1), pp. 21-48.
- TROGNON, A. (1987). «Produire des Données». in *Les Techniques d'Enquête en Sciences Sociales. Observer, Interviewer, Questionner* [A. BLANCHET; R. GHIGLIONE; J. MASSONNAT e A. TROGNON]. Paris: Bordas/Dunod, pp. 1-15.
- TROGNON, A. (1988). «Passages à l'Acte dans les Entretiens d'Enquête». *Connexions*, 52 (2), pp. 67-80.
- TROGNON, A. (1990). «La Gestion de l'Echange dans l'Entretien». *Psychologie Française*, 35 (3), pp. 195-205.
- TROGNON, A. (1991). «L'Interaction en Général: Sujets, Groupes, Cognitions, Représentations Sociales». *Connexions*, 57 (1), pp. 9-25.
- TROGNON, A. (1992a). «L'Approche Pragmatique en Psychologie Cognitive». *Psychologie Française*, 37 (3-4), pp. 191-202.
- TROGNON, A. (1992b). «Représentations et Idéologies dans une Pratique Locale de la Psychologie Sociale: L'Analyse Conversationnelle». *Idéologies et Représentations Sociales* [V. AEBISCHER, J.-P. DECONCHY e E.M. LIPIANSKY]. Cusset (Fribourg) Suisse: Delval, pp. 145-157.

- TROGNON, A. (1994). «Théories et Modèles de la Construction Interactive - Sur la Théorie de la Construction Interactive du Quotidien. Logique Interlocutoire, Analyse Conversationnelle et Théorie de la Pertinence en Théorie de la Conversation - Pour poursuivre le Débat avec Jacques Moeschler». in *La Construction Interactive du Quotidien* [A. TROGNON, U. DAUSENDSCHÖN-GAY, U. KRAFTT e C. RIBONI]. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 7-52.
- TROGNON, A. e ARNAULD, S. (1978). «De l'Hétérogénéité dans les Questionnaires Fermés». *Bulletin de Psychologie*, 344 (7-9), pp. 421-429.
- TROGNON, A.; DAUSENDSCHÖN-GAY, U.; KRAFTT, U. e RIBONI, C. (1994). *La Construction Interactive du Quotidien*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- TROGNON, A. e LARRUE, J. (1988a). «L'Enonciateur et Son Autre». *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, pp. 51-69.
- TROGNON, A. e LARRUE, J. (1988b). «Les Représentations Sociales dans la Conversation». *Connexions*, 51 (1), pp. 51-70.
- TROGNON, A. e RÉTORNAZ, A. (1989). «Clinique du Rationnel. Psychologie Cognitive et Analyse des Conversations». *Connexions*, 53 (1), pp. 69-90.
- TYLER, R.W., ed. (1969). *Educational Evaluation: New Roles, New Means*. Chicago: The National Society for the Study of Education.
- TYLER, R.W. (1976). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- TYLER, R.W. (1982). «Avaliando Experiências de Aprendizagem». in *Avaliação de Programas Educacionais. Vicissitudes, Controvérsias Desafios* [M.A.A. GOLDBERG e C.P. de SOUSA, orgs.]. São Paulo: E.P.U., pp. 35-37.
- TYLER, R.W. (1986). «A Rationale for Program Evaluation». in *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G. F. MADAUS; M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 67-78.
- UNESCO [BERGER, G. e BRUNSWIC, E.J.] (1980). *O Educador e a Abordagem Sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- UNIVERSIDADE DE AVEIRO (1991). *Formação Contínua de Professores. Realidade e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- UNIVERSIDADE DE LISBOA (1996). *CRE Self-evaluation Report*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- UNIVERSIDADE DO PORTO (1994). *Institutional Self-Evaluation Report*. Porto: Pilot Project undertaken by the Conference of Rectors of Europe on the Institutional Audit of the Universities of Göteborg (Sweden), Utrecht (The Neederlands) and Porto (Portugal).
- UNRUG, M.-C. d' (1977). *Analyse de Contenu et Acte de Parole. De l'Enoncé à l'Enonciation*. Paris: Jean-Pierre Delarge, Editeur.
- UTTER, C.M. (1983). «Response Analysis Surveys». in *Approaches to Developing Questionnaires* (Statistical Policy Working Paper 10) [T.J. DeMAIO, ed.]. Washington DC: Office of Management and Budget, pp. 151-157.
- VALA, J. (1986a). «A Análise de Conteúdo». in *Metodologia das Ciências Sociais* [A. SANTOS SILVA e J. MADUREIRA PINTO, orgs.]. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- VALA, J. (1986b). «Sobre as Representações Sociais - Para uma Epistemologia do Senso Comum». *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, pp. 5-30.
- VALA, J. (1993a). «As Representações Sociais no quadro dos Paradigmas e Metáforas da Psicologia Social». *Análise Social*, 28 - 123-124 (4º-5º), pp. 887-919.
- VALA, J. (1993b). «Representações Sociais - Para uma Psicologia Social do Pensamento Social». in *Psicologia Social* [J. VALA e M.B. MONTEIRO, coords.]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 353-384.
- VALA, J. e MONTEIRO, M.B., coords. (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1989). «La Formation a l'Observation et a l'Evaluation dans une Perspective Constructiviste. Fondements Théoriques et Etude Exploratoire». *Revue Française de Pédagogie*, N° 88, pp. 59-86.
- VAN DROME, H. e VAN DROME, L. (1981). «Des Enseignants du Prescolaire et de l'Elementaire Evaluem la Formation qu'ils ont reçue a l'Université de Québec a Montreal». *Les Sciences de l'Education*, 1, pp. 63-97.
- VAN MANEN, M. (1994). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London/Ontario: The Althouse Press.
- VAN VUGHT, F. e WESTERHEIJDEN, D. (1995). *Programme d'Evaluation Institutionnelle de la CRE. Instructions pour l'Auto-Evaluation et la Préparation de la Visite de l'Equipe d'Evaluation*. Genève: C.R.E.
- VARELA de FREITAS, C. (1982). «Um Exemplo de Avaliação Qualitativa: A Sessão de "Desenvolvimento Curricular" do Curso de Formação para Orientadores Pedagógicos do C.P. TV». *Revista da Universidade de Aveiro - Série Ciências da Educação*, 3 (2), pp. 61-94.

- VARELA de FREITAS, C. (1988). «O Planeamento na Estruturação dos "Curricula"». in *Planeamento Educativo* [C.R.S.E.]: Lisboa: G.E.P./M.E., pp. 31-41.
- VASCONCELLOS, M. (1985). «Les Usages Sociaux des Etudes en Sciences de l'Education. Le Cas de l'Université Paris VIII». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 14 (3), pp. 253-262.
- VASCONCELOS, F. (1992). «As Necessidades de Formação na Empresa». *Formar - Revista dos Formadores*, 8, pp. 13-20.
- VASQUEZ, A. e OURY, F. (1977). *Da Classe Cooperativa à Pedagogia Institucional*. Lisboa: Editora Estampa.
- VATIER, R. (1988). *Audit et Ressources Humaines*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- VAUNAIZE, R. (1986). «Technique d'Evaluation de l'Utilité ou de la Difficulté d'Un Programme d'Enseignement». *Les Sciences de l'Education*, 3, pp. 83-91.
- VAZA, A. e al. (1986). *Sistemas de Formação de Professores*. Lisboa: G.E.P./M.E.
- VEREKER, J. (1991). *The Policy Framework in the UK*. (comunicação apresentada no Seminário sobre Financiamento e Avaliação do Ensino Superior - documento policopiado).
- VERMERSCH, P. (1989). «Expliciter l'Expérience». *Education Permanente*, nº 100-101, pp. 123-132.
- VERMERSCH, P. (1990). «Questionner l'Action: L'Entretien d'Explication». *Psychologie Française*, Nº 33 (3), pp. 227-235.
- VERRY, D.W. (1985). «University Internal Efficiency». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 9, pp. 5387-5393.
- VIAL, J. (1971). «L'Époque Contemporaine». in *Traité des Sciences Pédagogiques* [M. DEBESSE e G. MIALARET]. Paris: P.U.F., vol. 2, pp. 379-511.
- VIAL, J. (1974). «Les Méthodes Pédagogiques Étudiées Sur l'Angle Social». in *Traité des Sciences Pédagogiques* [M. DEBESSE e G. MIALARET, eds.]. Paris: P.U.F., vol. 6, pp. 379-418.
- VIAL, J. e MIALARET, G., eds. (s./d.). *História Mundial da Educação*. Porto: Rés Editora.
- VIDORRETA, C. (1987). «Memória Final de Curso». *Apuntes de Educacion*, 25, pp. 3-15.
- VIEGAS ABREU, M. (1979). *Questões de Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.

VIGARELLO, G. (1982). «Une Specificité Epistemologique pour les Sciences de l'Education?». *Les Sciences de l'Education*, 4, pp. 47-54.

VIGNAUX, G. (1981). «Enoncer, Argumenter: Opérations du Discours, Logiques du Discours». *Langue Française*, 50, pp. 91-116.

VILLAR ANGULO, L.M. e MARCELO GARCIA, C. (1991). «La Evaluación de los Climas Socio-Educativos en el ambito Universitario». in *Teoria y Metodos de Evaluacion* [A. MEDINA RIVILLA, coord.]. Madrid: Cincel, pp. 67-90.

VOGT, W.P. (1993). *Dictionary of Statistics and Methodology. A Nontechnical Guide for the Social Sciences*. Newbury Park: Sage.

VON EYE, A. (1985). «Longitudinal Research Methods». In *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 5; pp. 3140-3152.

VON WRIGHT, G.H. (1985). «Two Traditions». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Open University Set Book. Harlow: Longman, pp. 11-16.

WALFORD, G. (1994a). «Reflections on Researching the Powerful». in *Researching the Powerful in Education* [G. WALFORD, ed.]. London: UCL Press, pp. 222-231.

WALFORD, G., ed. (1994b). *Researching the Powerful in Education*. London: UCL Press.

WALKER, R. (1983). «La Realización de Estudios de Casos en Educación: Etica y Procedimientos». in *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa* [W.B. DOCKRELL e D. HAMILTON]. Madrid: Narcea, pp. 42-82.

WALLACE, W. (1985). «An Overview of Elements in the Scientific Process». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 4-10.

WALTON, R.E. e GAFFNEY, M.E. (1991). «Research, Action, and Participation. The Merchant Shipping Case». in *Participatory Action Research* [W.F. WHITE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 99-126.

WATZLAWICK, P. (1984a). *La Réalité de la Réalité. Confusion, Désinformation, Communication*. Paris: Editions du Seuil.

WATZLAWICK, P. (1984b). *Sempre Pode Piorar, ou a Arte de Ser (In)Feliz. Uma Abordagem Psicológica*. São Paulo: E.P.U..

WATZLAWICK, P. (1984c). «Structures de la Communication Psychotique». in *La Nouvelle Communication* [Y. WINKIN, org.]. Paris: Seuil, pp. 238-254.

WATZLAWICK, P. (1986). *Le Langage du Changement. Elements de Communication Thérapeutique*. Paris: Editions du Seuil.

- WATZLAWICK, P. (1988). *Comment Réussir a Echouer. Trouver l'Ultrasolution*. Paris: Seuil.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.H. e JACKSON, D.D. (1979). *Une Logique de la Communication*. Paris: Editions du Seuil.
- WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J. e FISH, R. (1981). *Changements, Paradoxes et Psychothérapie*. Paris: Editions du Seuil.
- WEBER, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. (Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences). Newbury Park, CA: Sage, 2^a ed.
- WEDELL, K. (1983). «Conceitos de Necessidades Especiais de Educação». *Cadernos do COOMP*, 718, pp. 19-26.
- WEICK, K.L. e WESTLEY, F. (1996). «Organizational Learning: Affirming an Oxymoron». in *Handbook of Organizations Studies*. London: Sage Publications Ltd., pp. 440-458.
- WEIDENHAMER, M. (1983). «Qualitative Group Interviews». in *Approaches to Developing Questionnaires* (Statistical Policy Working Paper 10) [T.J. DeMAIO, ed.]. Washington DC: Office of Management and Budget, pp. 21-27.
- WEIGAND, G. (1989). «L'Analyse Institutionnelle, une forme de Recherche-Action Educative? Enquête sur le Paradigme». *Pratiques de Formation*, 18, pp. 45-61.
- WEILER, H.N. (1992). «Es la Descentralización de la Dirección Educativa un Ejercicio Contradictorio?». *Revista de Educación*, nº 299, pp. 57-80.
- WEISS, E.M. e REGAN, J. (1985). «Process-oriented and Product-oriented Programs». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 7, pp. 4055-4059.
- WEISS, R.S. e REIN, M. (1986). «The Evaluation of Broad-Aim Programs: Experimental Design, Its Difficulties, and an Alternative». *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 143-161.
- WHOLEY, J.S. (1982). «L'Appréciation de l'Evaluabilité d'un Programme». in *Introduction aux Méthodes de Recherche Evaluative* [R. LECOMTE e L. RUTMAN, eds.]. Ottawa: Les Presses de l'Université Laval, pp. 47-63.
- WHYTE, W.F. (1991a). «Comparing PAR and Action Science». in *Participatory Action Research* [W.F. WHYTE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 97-98.
- WHYTE, W.F. (1991b). «Conclusions». in *Participatory Action Research* [W.F. WHYTE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 237-241.

- WHYTE, W.F. (1991c). «Interviewing in Field Research», in *Field Research: A Sourcebook and Field Manual* [R.G. BURGESS, ed.]. Londres: Routledge, pp. 111-122.
- WHYTE, W.F. (1991d). «Introduction», in *Participatory Action Research* [W.F. WHYTE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 7-15.
- WHYTE, W.F., ed. (1991e). *Participatory Action Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- WHYTE, W.F. (1991f). «Participatory Strategies in Agricultural Research and Development», in *Participatory Action Research* [W.F. WHYTE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 169-178.
- WHYTE, W.F.; GREENWOOD, D.J. e LAZES, P. (1991). «Participatory Action Research. Through Practice to Science in Social Research», in *Participatory Action Research* [W.F. WHYTE, ed.]. Newbury Park: Sage Publications, pp. 19-55.
- WILCOX, B.; GRAY, J. e TRANMER, M. (1993). «LEA Frameworks for the Assessment of Schools: an Interrupted Picture». *Educational Research*, Vol. 35, Nº 3, pp. 211-221.
- WILSON, M. (1996). «Asking Questions», in *Data Collection and Analysis* [R. SAPSFORD e V. JUPP, eds.]. London: Sage Publications, in association with The Open University, pp. 94-120.
- WINKIN, Y., org. (1984). *La Nouvelle Communication*. Paris: Seuil.
- WISEMAN, J.P. (1985). «The Research Web», in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman & Open University Press, pp. 113-121.
- WITTROCK, T., ed. (1986). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- WOLF, R.M. (1977). «Considerações sobre Análise de Dados e Relatórios de Avaliação», in *Avaliação Educacional. Planejamento, Análise de Dados, Determinação de Custos* [L.R. BASTOS, L. PAIXÃO e R. G. MESSICK, orgs.]. Petrópolis: Editora Vozes.
- WOLF, R.M. (1985a). «Judicial Evaluation», in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 5, pp. 2791-2793.
- WOLF, R.M. (1985b). «Prediction in Research», in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 7, pp. 4017-4021.
- WOLF, R.M. (1985c). «Tyler Evaluation Model», in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSÉN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 9, pp. 5323-5325.

- WOLF, R.M. (1986). «The Use of Judicial Evaluation Methods in the Formulation of Educational Policy». in *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* [G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN e D.L. STUFFLEBEAM, eds.]. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 189-203.
- WOOD, D.R. (1992). «Teaching Narratives: A Source for Faculty Development and Evaluation». *Harvard Educational Review*, Vol. 62, Nº 4, pp. 535-550.
- WOODHALL, M. (1970). *L'Analyse Coût-Bénéfice dans la Planification de L'Education*. Paris: UNESCO.
- WOODS, P. (1990a). «Entretien avec des Enseignants: Quelques Aspects de la Méthode des Histoires de Vie». in *L'Ethnographie de l'Ecole* [P. WOODS]. Paris: Arman Colin, pp. 80-106.
- WOODS, P. (1990b). *L'Ethnographie de l'Ecole*. Paris: Arman Colin.
- WORTHEN, B.R. (1982). «Visão Geral do Mosaico formado pela Avaliação e Controle Educacionais». in *Avaliação de Programas Educacionais. Vicissitudes, Controvérsias, Desafios* [M.A.A. GOLDBERG e C.P. SOUSA, orgs.]. São Paulo: E.P.U., pp. 4-9.
- WORTHEN, B.R. (1985). «Program Evaluation». in *The International Encyclopedia of Education* [T. HUSEN e T.N. POSTLETHWAITE, eds.]. Oxford: Pergamon Press, vol. 7, pp. 4090-4096.
- WRAAG, E.C. (1984). «Conducting and Analysing Interviews». in *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management* [J. BELL, T. BUSH, A. FOX, J. GOODEY e S. GOULDING, eds.]. Londres: Paul Chapman Publishing & Open University, pp. 177-197.
- WRIGHT, C.R. (1968). «Evaluation Research». *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 5, pp. 197-202.
- YOLOYE, E.A. (1981). «Avaliar as Reformas». *Perspectivas*, XI (1), pp. 95-105.
- ZEICHNER, K.M. (1983). «Alternative Paradigms of Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pp. 3-9.
- ZELDITCH Jr., M. (1985). «Some Metodological Problems of Field Studies». in *Social Research: Principles and Procedures* [J. BYNNER e K.M. STRIBLEY, eds.]. Harlow: Longman, in association with the Open University Press, pp. 122-136.